

Er dette en god dans?

En kvalitativ studie av kriterier for vurdering i dans ved en profesjonell ballettskole i Oslo

Kristine Høeg Eliassen



Masteroppgave i Pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk Forskningsinstitutt

Oslo 16.02.2007

“One can look without seeing, listen without hearing, eat without tasting, and touch without feeling” (Eisner 1985 s.151)

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK**TITTEL:**

”ER DETTE EN GOD DANS?”

- En kvalitativ studie av kriterier for bedømmelse av dans ved en profesjonell ballettskole i Oslo

AV:

KRISTINE HØEG ELIASSEN

EKSAMEN

Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning

Ped 4390

SEMESTER

VÅR 2007

STIKKORD

DANS

EMPIRISK ORIENTERT

KRITERIER FOR EVALUERING I DANS I SKOLEN

DANSETEORI

EVALUERINGSTEORI

1. PROBLEMOMRÅDE OG PROBLEMSTILLING

Forskning viser at dans ikke blir godt nok ivaretatt i den norske skolen (Jacobsen 2003). Dette kan det være mange grunner til. En grunn er at lærerne mangler gode verktøy til bruk i denne undervisningen. Et slikt verktøy er kriterier. Forskning viser at det i norsk skole er mangel på eksplisitte fagrelaterte kriterier og at det er et behov for å utvikle kriterier i fag generelt og i dans spesifikt (Eliassen In press, Udir- 2006). Samtidig påpekes det at dans har visse særegenheter som kan gjøre identifiseringen av kriterier ekstra vanskelig (Philpott i Ross 1986, Steen 1998). Utgangspunktet for problemstillingen var derfor en undring og nysgjerrighet; *Lar dansekunst seg fange inn? Er det i det hele tatt mulig å uttrykke dans ved hjelp av noen kriterier? Denne nysgjerrigheten ledet videre til nye spørsmål; Er det mulig å enes om noen kriterier i dans og i så fall hvilke? Ettersom det danses svært lite i norsk skole oppsøkte jeg en profesjonell norsk danseinstitusjon der dansen *blir* ivaretatt. Formålet med oppgaven er å utvikle et forslag til et kriterieverktøy basert på praksis ved en profesjonell norsk danseinstitusjon og danseteori. Et forslag som deretter kan brukes som et utgangspunkt for videre forskning på vurderingskriterier til bruk i kreativ dans i skolen. Følgende problemstilling ble valgt; *Er det mulig å finne frem til etablerte faglige kriterier for vurdering av kreativ dans i skolen, i rådende danse – praksis og teori?**

2. METODE OG KILDER

Denne masteroppgaven er skrevet innen pedagogisk – og estetisk danseteori og er en empirisk orientert oppgave. Jeg har tatt utgangspunkt i Grounded Theory og den induktive og empirinære tenkningen til Anselm Strauss og Juliet Corbin (1990), uten at metoden følges i sin helhet. Hovedkilden i oppgaven er Skolen for Samtidsdans (SFS), en 3-årig profesjonell danseutdannelse i Oslo. Studiet består av en forundersøkelse og en hovedundersøkelse ved denne skolen som strakk seg over en halvårsperiode vinteren og våren 2006.

Hovedundersøkelsen tok utgangspunkt i prosjektet "Kroppen min". Dette var et soloprosjekt studentene gjennomførte fra mars – juni 2006. Fem lærere og 26 studenter i alderen 18-28 år var tilknyttet dette prosjektet. Jeg gjennomførte 25 observasjoner og 5 intervjuer. Til sammen besto materialet av 67 timer lydopptak som så ble til 275 sider transkribert tekst. Materialet ble kodet ved hjelp av softwareprogrammet Weft QDA, som er et svært enkelt CAQDAS program (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software) og analysert både kvalitativt og kvantitativt (enkel frekvensanalyse). Ved siden av empiristudiet gjennomførte

jeg også en teoretisk analyse. I denne analysen sammenliknet og drøftet jeg funn fra empiristudiet med fire kriteriekart funnet i danseteori. De fire kartene er utformet av Rudolf Laban (1980), Jaqueline M. Smith-Autard (2004), Gertrud Ericson (1996) og Janet Adshead (1988). På bakgrunn av funn og sammenfall utformet jeg en prototyp. Prototypen ble deretter sammenliknet med rådende undervisningsmodeller for kreativ dans i grunnskolen.

3. RESULTATER/ HOVEDKONKLUSJON

Jeg fant 91 kriterier ved SFS. De fem viktigste kriteriene ved SFS knyttet til prosjektet "Kroppen min" var; rom, tid, intensjon, energi og helhet. 71 % av kriteriene ved SFS var knyttet til komposisjon. Det vil si at lærerne ved SFS ga mest tilbakemeldinger på det koreografiske arbeidet knyttet til skapelsen av et kunstuttrykk. 16 av de 21 viktigste kriteriene ved SFS får støtte i danseteori. Alle de fem viktigste blir bekreftet. Det var *fire* kriterier som alle fem kartene hadde inkludert og det var de fire kriteriene; rom, tid, kraft og flyt. Disse fire kriteriene blir vurdert som helt essensielle kriterier når dans skal vurderes. Kriteriekartet utformet av Smith-Autard (2004) til bruk i kreativ dans i skolen hadde det største sammenfallet med kriteriene ved SFS. Hovedkonklusjonen i oppgaven er at det finnes faglige kriterier for vurdering i dans i praksis og teori. Mye tyder på at det finnes noen etablerte kriterier for vurdering i dans. Prototypen jeg utviklet foreslås som et meningsfullt og rimelig holdbart utgangspunkt for videre forskning på kriterier for vurdering i kreativ dans i skolen.

Trykkfeil er rettet opp i denne utgaven av masteroppgaven.

Kristine Høeg Eliassen, 21. april 2007

Forord

Det er flere grunner til at jeg har valgt å forske på kriterier. Problemstillingen er viktig i en pedagogisk sammenheng. Lærere trenger eksplisitte faglige kriterier for å sikre den faglighet Kunnskapsløftet foreskriver (Udir- 2006). Min egen motivasjon for å skrive oppgaven er min genuine lidenskap for dans. Jeg har selv danset i 17 år og er medlem i Dans i Skolen (DIS). Jeg jobber for at dans skal bli et selvstendig fag i skolen enten ved siden av musikk og kunst & håndverk, eller som del av et større kunstfag. Jeg er utdannet allmennlærer ved Høgskolen i Oslo. Jeg har jobbet som kontaktlærer ved en av Osloskole i 1 ½ år og så behovet for å styrke dette faget.

Det er gjort lite forskning på dans i skolen og jeg har flere ganger i løpet av denne prosessen blitt fristet til å skulle ha med "alt" i denne oppgaven. Dette tema rommer så mange perspektiv og muligheter nok til å dekke flere masteroppgaver. Jeg har gjennomført en rekke undersøkelser og teoristudier som bare delvis er representert i oppgaven. Mye har jeg også utelatt helt og noe har jeg publisert andre steder. Jeg ser i etterkant at ikke alt arbeidet har vært nødvendig. På den andre siden har dette gitt meg oversikt, perspektiv og ikke minst kontakter innen feltet som har gitt meg nyttige innspill. Det er derfor flere jeg vil takke.

Først og fremst en stor takk til alle studentene og de fem veilederne ved SFS for den åpenhet, tålmodighet og ikke minst tiden dere har satt av til prosjektet mitt.

En stor takk til mine to veiledere. Biveileder Jorunn S. Borgen og ikke minst til min hovedveileder Tone Kvernbekk for konstruktiv respons, gode råd, tilgjengelighet og hennes interesserte tilstedeværelse.

Takk til Ella Ursin Steen ved Norges Idrettshøgskole for en inspirerende samtale og for utdrag fra doktorgradsmateriale. En særskilt takk til Ragnhild Jenssen ved Høgskolen i Oslo for samtalene, interessen og tipsene underveis. Takk til Tine Sophie Prøitz i utdanningsdirektoratet for samtalen. Takk til Line P. Kristiansen for lesing av deler av manus. Takk til tante Åshild som i alle år har støttet meg i dansen. Takk til bestefar, tante Liv og bestemor for interessen og den økonomiske støtten gjennom hele studietiden. Takk til min far, mitt store forbilde innen akademia, Jens-Eric Eliassen for grundig gjennomlesning av manus, støtte og gode råd underveis. Takk til min mor, mitt forbilde som pedagog og en fantastisk lærer, for alle 'pedagogiske kvarter', inspirasjon, støtte, for grundig lesning av deler av manus og barnepass.

Til slutt en stor takk til min kjære bror, Åsmund Høeg Eliassen, for all hjelpen med koding, uendelig tålmodighet, disiplin og den smittsomme roen da vi satt der og kodet og jeg med armen i fatle. Du var min reddende engel. Sist men ikke minst tusen takk til mine to aller kjæreste gutter Emil og Joachim Carlsen som har måttet leve med meg, fysisk tilstede, men totalt fraværende i alt for lang tid. Takk til deg Joachim for alt fra drøfting av problemstillinger, statistikkprogrammer, innsiktsfulle og kloke råd til husvask og matlaging. Uten deg hadde jeg ikke klart det.

16. februar 2007

Kristine Høeg Eliassen



Innhold

KAPITTEL 1: INNLEDNING OG PEDAGOGISK RELEVANS	1
1.1. FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	3
1.2. OPPGAVENS OPPBYGNING	4
1.3. METODEVALG OG AVGRENSNINGER.....	5
1.4. FORSKNING PÅ DANS I SKOLEN.....	7
KAPITTEL 2: KRITERIER OG KREATIV DANS	10
2.1. VURDERING OG KRITERIER.....	10
2.1.1. Kriterier, standarder og (kompetanse) mål	11
2.2. KRITERIER FOR EN ”GOD” KREATIV DANS	12
2.2.1. Rammene – kreativ dans og kompetansemålene i LK06.....	13
2.3. KAN VURDERING I KREATIV DANS BLI HOLDBAR OG PÅLITELIG?	17
KAPITTEL 3: STUDIE 1: PRAKSIS - KARTLEGGING AV KRITERIER VED SFS	19
3.1. SKOLEN FOR SAMTIDSDANS (SFS).....	19
3.2. PROSJEKTET: ”KROPPEN MIN”.....	19
3.3. EN KVALITATIV OG EMPIRINÆR TILNÆRMING	20
3.3.1 Metoder for datainnsamling, validitet og reliabilitet	21
3.3.2. Kontekst og gjennomføring.....	27
3.3.3 Analyse	32
3.4. PRESENTASJON AV MATERIALET	40
3.4.1 Veileder # 1.....	40
3.4.2 Veileder # 2.....	43
3.4.3 Veileder # 3.....	47
3.4.4 Veileder # 4.....	50
3.4.5 Veileder # 5.....	51
3.5 RESULTATER KNYTTET TIL EMPIRISTUDIET.....	55
3.5.1 Delspørsmål 1 - Kriteriene jeg fant ved Skolen for Samtidsdans	56
3.5.1.1. Kropp.....	57
3.5.1.2. Tema.....	57
3.5.1.3. Uttrykk.....	59
3.5.1.4. Integritet	59
3.5.1.5. Virkemidler.....	59
3.5.1.6. Kreativitet.....	59
3.5.1.7. Dramaturgi.....	60
3.4.1.8. Dedikasjon.....	60
3.5.1.9. Tilstedeværelse	60
3.5.2. Delspørsmål 2 - De viktigste kriteriene ved SFS	61
3.6 SAMMENFATNING	68

KAPITTEL 4: STUDIE 2: TEORI – UTVIKLING AV KRITERIER BASERT PÅ DANSETEORI.....	70
4.1. RUDOLF LABANS ”EFFORT – TEORI”	71
4.1.1. <i>Kraft</i>	72
4.1.2. <i>Tid</i>	72
4.1.3. <i>Rom</i>	73
4.1.4. <i>Flyt</i>	74
4.2. JACQUELINE M. SMITH-AUTARDS TAKSONOMI.....	76
4.2.1. <i>Helhet</i>	76
4.2.2. <i>Idé</i>	77
4.2.3. <i>Bevegelsesinnhold</i>	78
4.2.4. <i>Form</i>	80
4.2.5. <i>Stil</i>	83
4.2.6. <i>Fremføring</i>	84
4.2.7. <i>Inspirasjon</i>	86
4.2.8. <i>Virkemidler</i>	88
4.3. GERTRUD ERICSONS VARIABLER FOR VURDERING AV FREMFØRING	89
4.3.1. <i>Variabler i det personlige – estetiske aspekt</i>	89
4.3.2. <i>Variabler i det sosiale aspekt</i>	91
4.3.3. <i>Det motoriske aspekt</i>	91
4.3.4. <i>Variabler i det musikalske aspekt</i>	93
4.3.5. <i>Helhet</i>	94
4.4. JANET ADSHEADS KART FOR ANALYSE AV DANS	96
4.4.1. <i>Komponenter</i>	96
4.4.2. <i>Form</i>	97
4.4.3. <i>Sjanger & stil og mening</i>	99
4.4.4. <i>Koreografi og fremføring</i>	101
4.5. RESULTATER KNYTTET TIL TEORISTUDIET	103
4.6. OPPSUMMERING	115
4.7. GJENVISITT OG REVISJON AV KRITERIEKARTET VED SFS: PROTOTYPEN	118
KAPITTEL 5: HYPOTETISK IMPLEMENTERING AV KRITERIER I KREATIV DANS	120
5.1. TRE UNDERVISNINGSMODELLER FOR KREATIV DANS	120
5.1.1. <i>Reformpedagogisk opplæringsmodell – det ekspressive</i>	122
5.1.2. <i>Profesjonell opplæringsmodell – den formale</i>	124
5.1.3. <i>Kunstpedagogisk opplæringsmodellen – en middelvei</i>	126
5.2. KJENNSKAP OG KRITIKK – FORUTSETNINGER FOR Å VURDERE DANS	128
5.2.1. <i>Kjennskap – et trenet øye</i>	129
5.2.2. <i>Kritikk – gode og presise tilbakemeldinger</i>	130
5.3. ET EKSEMPEL PÅ EN EKVIVALENSTEORETISK STRATEGI – DANSENE ER FORSKJELLIGE MEN LIKEVERDIGE ...	132
5.4. OPPSUMMERING	135

KAPITTEL 6: KONKLUSJON OG VEI VIDERE	136
6.1.KONKLUSJONER.....	136
6.1.1. <i>Praksis</i>	136
6.1.2. <i>Teori</i>	138
6.1.3. <i>Hypotetisk implementering</i>	139
6.2. VEI VIDERE	141
LITTERATURLISTE	144
VEDLEGG.....	149
VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE FOR LÆRERE VED SFS.....	149

Figurer

Figur 1: Kategorisering av dans etter funksjon.....	15
Figur 2: Prosjektet "Kroppen min" ved SFS.....	28
Figur 3: Tabell over observasjon ved SFS.....	29
Figur 4-1: Kategorisering av materialet funnet ved SFS.....	35
Figur 4-2: Intuitiv plassering av kriterier ut på et ark.....	36
Figur 5: Utsnitt fra kodingen av materialet.....	38
Figur 6: Utsnitt fra Weft QDA – programmet.....	39
Figur 7: Modellen som veileder 1 lagde på intervjuet 8/6 – 2006	42
Figur 8: Modellen som veileder 2 lagde på intervjuet 13/6 – 2006.....	45
Figur 9: Modellen som veileder 3 lagde på intervjuet 15/6 – 2006	49
Figur 10: Modellen som veileder 4 & 5 lagde på intervjuet 16/6 – 2006	54
Figur 11: Kriteriekartet ved SFS.....	58
Figur 12: Kriterier knyttet til dansen.....	61
Figur 13: Oversikt over antall treff per kategori fordelt på veileder.....	64
Figur 14: Oversikt over de kriteriene som alle fem veilederne bruker og som fikk hyppigst treff i kodingen.....	65
Figur 15: Antall treff totalt.....	65
Figur 16: Fordeling av veilederne på kriteriene; intensjon, rom, tid og energi.....	66
Figur 17: Fordeling av veilederne på kriteriene; helhet, tekst, publikum og kostyme.....	67
Figur 18: En vektmodell basert på SFS.....	68
Figur 20 – 1: Labans effortteori (1980, s.77).....	71
Figur 20 – 2: Labans effort-graf (1980, s.76).....	71
Figur 21: Sammenlikning mellom Laban (1980) og SFS kriteriekart.....	76
Figur 22: Sammenlikning mellom Smith-Autard (2004) og SFS kriteriekart.....	89
Figur 23: Sammenlikning mellom Ericson (1996) og SFS kriteriekart.....	95
Figur 24: Sammenlikning mellom Adshead (1988) og SFS kriteriekart.....	103
Figur 25: Sammenlikning mellom Laban, Smith-Autard, Ericson, Adshead og SFS kriteriekart.....	116
Figur 26: Prototyp med fagrelaterte kriterier med en liten vektning basert på praksis ved SFS og danseteori.....	117
Figur 27: Prototyp basert på teori og praksis ved SFS	120
Figur 28: Undervisningsmodeller for kreativ dans.....	121

Kapittel 1: Innledning og pedagogisk relevans

Einar Berggraf Jacobsen (Jacobsen 2003) viser til en kartleggingsundersøkelse at dans blir dårlig ivaretatt i grunnskolens kroppsundervisning. Han skriver; ”... det [synes] å være klart dokumentert at ”dans” er dårlig i varetatt og lavt prioritert i skolens kroppsøvfingsfag” (2003, s.11). Dette er til tross for at lærere gjennom læreplan i over 70 år har vært lovpålagt å undervise i dette faget. En grunn til dette kan være at dans ikke er et eget fag men del av musikk og kroppsøving. Andre aktivitetsområder som sang – og talekor, idrett og friluftsliv har en sterkere tradisjon i disse fagene. En annen grunn kan være at lærerutdanningene enten mangler emneområdet dans eller at kvaliteten på undervisningen i dans ikke er god nok. En tredje grunn kan være at lærerne mangler verktøy til å gjennomføre undervisningen med. Av disse tre grunnene er det verktøyene denne oppgaven skal handle om og nærmere bestemt evalueringsverktøy til bruk i kreativ dans. Et slikt verktøy er kriterier. Kriteriene er viktige både fordi de sørger for den faglighet Kunnskapsløftet (LK06) foreskriver og fordi de sikrer en likeverdig og rettferdig vurdering av den enkelte elev (Udir- 2006 s.4). Forskning viser at det generelt i norsk skole er mangel på eksplisitte fagrelaterte kriterier (Haugstveit 2005, Klette 2003). Men en kartlegging og analyse av forskning på *dans* i Norge som jeg selv utførte viser at det per dags dato ikke er gjort noen forsøk på å *utforme* kriterier for bedømmelse av dans. Jeg konkluderer i denne undersøkelsen med at det er behov for pedagogisk forskning på kunstdans i skolen og at; ”... faget dans ville profitert på en utvikling av faglige kriterier dansens resultat kan bedømmes ut i fra” (Eliassen In press). Dette behovet blir også påpekt internasjonalt. Den anerkjente danseforskeren Jaqueline Smith-Autard (Smith-Autard 2002) skriver om kreativ dans (som hun kaller ”dance art”);

”Knowledge, understanding and skills can be developed and assessment criteria need to be formulated to determine what the pupils know, understand, and can do in the dance art context” (2002 s.18).

I følge Smith-Autard (2002) kan kunnskap, forståelse og ferdigheter læres i dans. Det må derfor formuleres kriterier som gjør det mulig å måle hva eleven vet, forstår og kan gjøre i kreativ dans. I denne oppgaven ønsker jeg å imøtekomme dette behovet ved å bidra med forskning på kriterier for vurdering av kreativ dans i skolen. Dette kan gjøres på mange måter. Jeg har valgt å gjennomføre en omfattende undersøkelse av kriterier brukt ved en profesjonell norsk danseinstitusjon som jeg deretter drøfter og sammenlikner med kriterier funnet i danseteori. En foreløpig antydning om hva et kriterium er gis av Royce Sadler (1987); ”A

distinguishing property or characteristic of any thing, by which its quality can be judged or estimated, or by which a decision or classification may be made” (Sadler 1987 s.194). Et kriterium er i følge dette en egenskap eller karakteristikk som kvaliteten av en virksomhet kan vurderes eller klassifiseres ut i fra.

Men lar dans seg fange inn og er det i det hele tatt mulig å uttrykke dans ved hjelp av et sett med kriterier? Royce W. Sadler hevder at identifisering av gode kriterier er vanskelig. Han skriver; “...identification of criteria is not always easy, and there are situations when it is extraordinarily difficult to identify why something is judged excellent” (Sadler 1983 s.66). Kriterier er i følge dette vanskelig å identifisere og i enkelte tilfeller er det til og med ekstremt vanskelig. Muligens står vi ovenfor et slikt område når vi skal identifisere kriterier i dans. Ella Ursin Steen (Steen 1998) skriver;

”Dansen lar seg vanskelig fange av ord. Derfor må vi gå varsomt frem når vi skal forsøke å beskrive, forklare eller forstå dansen nettopp ved hjelp av ord... Dersom vi for bstant bruker begrep eller teorier for å forsøke å forklare dansen, kan vi risikere at noe vesentlig ved dansen unnslipper.” (1998 s.6)

På den ene siden er det nødvendig å utvikle en begrepslig forståelse av dansens egenart slik at vi kan kommunisere om dansen i en begrepslig språklig sammenheng. På den andre siden er dette vanskelig og vesentlige aspekt kan til og med unnslippe. Visse aspekt ved dans er lettere å fange inn og måle som for eksempel kondisjon, styrke og spenst (Philpott i Ross 1986). Utfordringen jeg står ovenfor er å fange inn de vesentlige aspektene ved dans; de mindre kvantifiserbare aspektene som berører kunsten og det estetiske.

Judith Lynne Hanna (1999) skisserer en modell for forskning på dans der uavhengige danseskoler og akademia samarbeider om utvikling av teori. Hennes sentrale poeng er at de uavhengige og profesjonelle danseskolene er bærere av kunnskap og innsikt og kan skaffe tilveie modeller, velbegrunnede undervisnings- og vurderingsprinsipper, teknikker, analyser, forbindelser og estetiske kvaliteter. Deres kunnskap og innsikt kan ved hjelp av forskning utvikles og systematiseres. Hanna hevder at alle parter vil profitere på et slikt tiltak. Hun viser til forskningsresultater som viser at tiltak som dette kan bidra til økt forståelse og utvikling av faget og at dette kan bidra til å forbedre undervisningen. Dette igjen kan føre til større interesse og rekruttering, både blant lærere og elever. I følge Hanna er dette en vinn - vinn situasjon, der alle parter høster frukter (Hanna 1999 s.84–86).

I denne studien har jeg derfor valgt å dra dit ekspertisen finnes, til en profesjonell norsk ballettskole. Jeg ønsker å undersøke hva en slik institusjon kan bidra med av kunnskap og ekspertise om kriterier og vurdering til skolen. I Oslo finnes det mange slike læresteder som underviser barn og ungdom og utdanner profesjonelle dansekunstnere og dansepedagoger. Jeg valgte ut Skolen for samtidsdans (SFS). Skolen for Samtidsdans ble etablert som ”1-årig forstudium i dans” i 1995 og er i dag en treårig profesjonell ballettskole i Oslo. SFS har en velutbygd evalueringspraksis basert på implisitte og erfaringsbaserte kriterier med hovedfokus på den enkelte students kunstneriske og kreative prosess.

1.1. Formål og problemstilling

For å komme fram til resultater som kan bidra til utvikling innenfor dette fagfeltet vil jeg forsøke å besvare følgende spørsmål;

Er det mulig å finne frem til etablerte faglige kriterier for vurdering av kreativ dans i skolen, i rådende danse – praksis og teori?

Dette hovedspørsmålet har jeg delt opp i følgende tre delspørsmål;

- a) **Knyttet til praksis:** Kan man finne kriterier for vurdering av kreativ dans i skolen hos en av de profesjonelle, norske danseinstitusjonene, og i så fall hvilke? Gis kriteriene vekt? I så fall hvilke kriterier anser de som viktige og uviktige?
- b) **Knyttet teori:** Kan man finne kriterier for vurdering av kreativ dans i skolen i danseteori? I så fall hvilke? I hvilke grad sammenfaller disse kriteriene med kriterier funnet i praksis?
- c) **Knyttet til hypotetisk implementering:** Hva slags innhold vektlegges i rådende undervisningsmodeller for kreativ dans i skolen og hvilken grad sammenfaller dette innholdet med kriterier funnet i praksis og teori? Hva sier praksis og teori om bruken av kriterier?

I utgangspunktet definerer jeg *kriterier* som de synlige egenskapene eller karakteristika vurderingen knyttes til (Sadler 1987). *Kreativ dans* er foreløpig forstått som en danseform i skolen der studentene uttrykker tanker og følelser gjennom egenkomponerte danser ut fra egen intensjon og bevegelsesmateriale (Drewe 1996, McFee 1994).

1.2. Oppgavens oppbygning

Kapittel 2: Kriterier og kreativ dans

I dette kapitlet redegjør jeg for hvordan de to begrepene kriterier og kreativ dans skal forstås i denne oppgaven. Jeg lager en distinksjon mellom kriterier, standarder og mål og definerer kreativ dans som et samtidig – og nåtidig uttrykk i skolen som del av den moderne dansetradisjonen. Sist i kapitlet viser jeg at kriterier er utgangspunkt for en holdbar og pålitelig vurdering i dans.

Kapittel 3: Studie 1; Praksis – kartlegging av kriterier ved SFS

Dette kapitlet inneholder empirien ved Skolen for Samtidsdans. Jeg begynner med en redegjørelse for valg av metoder, kontekst og gjennomføring, samt en drøfting av holdbarhet. Deretter presenterer jeg resultatene som små historier knyttet til den enkelte veileder. Til sist oppsummerer jeg funn i henhold til problemstilling.

Kapittel 4: Studie 2 – utvikling av kriterier basert på danseteori

I dette kapitlet sammenlikner jeg kriteriekartet utarbeidet ved SFS med fire andre kriteriekart funnet i danselitteraturen. Jeg undersøker likheter og forskjelligheter mellom kartene og SFS kriteriekart samt utvikler prototyp bestående av en syntese basert på funnene. Prototypen er ment som et forslag og en plattform for videre forskning, knyttet til utviklingen av kriterier for kreativ dans i skolen.

Kapittel 5: Hypotetisk implementering av kriterier i kreativ dans

Dette kapitlet har en todelt struktur. Først sammenlikner jeg prototypen utviklet i kapittel 4 med rådende undervisningsmodeller for kreativ dans. Dernest retter jeg fokus mot den faktiske bruken knyttet til lærerens kompetanse og metakunnskap.

Kapittel 6: Konklusjon og vei videre

I dette kapitlet oppsummerer jeg funn i henhold til problemstillingen knyttet til praksis, teori og hypotetisk implementering. Dernest nevner jeg to mulige veier for videre forskning, knyttet til et didaktisk/skoleforskningsperspektiv og et filosofisk og estetisk perspektiv.

1.3. Metodevalg og avgrensninger

Den første avgrensningen er knyttet til tema. Tema i oppgaven er kriterier i kreativ dans. Jeg har valgt å avgrense oppgaven i forhold til alle mulige effekter, funksjoner og hensikter vurderingen måtte ha for både lærere og elever. Jeg har også avgrenset oppgaven i forhold til den svært så relevante ”objektivitetsdebatten” som har pågått i disiplinen dans. Se for eksempel (Lavender 1996, McFee 1992, 2004). Jeg skal heller ikke gå inn i en filosofisk diskusjon om kriterienes ontologiske eller epistemologiske status. For hva er egentlig godt, rettferdig og vakkert? Se for eksempel (Beardsley 1975, Kant & Hammer 1995). Alle disse temaene er relevante for oppgaven og avgrensningen har jeg måttet gjøre i henhold til oppgavens omfang.

I forhold til empirien har jeg valgt en beskrivende eller deskriptiv analyse. Deskriptive analyser har til formål å kartlegge bruk for å si ”noe” om hvordan dette ”noe” *er*. Jeg kunne valgt en normativ analyse. Normative analyser har som formål å si noe om hvordan noe *bør* være (Larsen 2006). I følge Kjersti Larsen (2006) er det ikke tillatt å slutte fra hvordan noe er til hvordan noe bør være (s.66). I følge henne kan empiri brukes i en helhetsvurdering som en av mange gode grunner i en legitimeringsprosess. I mitt tilfelle undersøker jeg hvilke kriterier profesjonelle fagfolk i utdanningssystemet faktisk har. Men kriteriene de bruker legitimerer ikke kriterier lærere i kreativ dans i skolen faktisk bør bruke. Jeg ønsker derfor å underbygge kriteriene jeg finner ved hjelp av danseteori. Kriteriene jeg sitter igjen med etter denne analysen anser jeg for å være et mulig utgangspunkt for videre *forskning* på kriterier for vurdering av kreativ dans. Jeg kunne valgt en annen type deskriptiv undersøkelse der jeg undersøkte hvilke kriterier som faktisk brukes i undervisning i kreativ dans *i grunnskolen*. Men forskning viser at det undervises svært lite i kreativ dans og at holdningen og kompetansen blant mange av lærerne som skal undervise i dette faget er for lav (Eliassen 2006, Jacobsen 2003). Jeg valgte derfor i tråd med Hannas (Hanna 1999) forskningsmodell å utforske kriterier fagfolk mener er meningsfulle og relevante.

I forhold til metode har jeg valgt en kvalitativ empirinær (induktiv) tilnærming med utgangspunkt i fortolkende og kontekstuelle undersøkelser med de implikasjoner og mulighetene som dette gir. Men dette betyr ikke at jeg ikke har forsøkt å gjøre undersøkelsen så pålitelig som mulig. Steinar Kvale drøfter kvalitative metoders vitenskapelige status i tilknytning til det kvalitative forskningsintervju og hevder at det også innen humanistiske fag er mulig å tale om valid vitenskapelig kunnskap (Kvale 1997 s.166). Han knytter gyldighet til

forskerens *håndverksmessige dyktighet*. Jeg har gjennom alle faser i arbeidet søkt å være så grundig som mulig, både gjennom planlegging, gjennomføring, analyse og dokumentasjon av materiale, slik at andre kan etterprøve mine resultater. Tone Kvernbekk drøfter forholdet mellom vitenskapelige representasjoner og deres ontologiske status (Kvernbekk, 2005). Hun stiller spørsmål om hvilken måte vår kunnskap representerer verden på. Min holdning til dette er i tråd med Kvernbekk at en må være forsiktig med å hevde at teorien faktisk representerer noe i verden, men at den heller kan forstås som en forenklet ”replika”, som hun kaller det, avhengig av hvor bevisst de selekterte parametere er valgt. Jeg vil være forsiktig med å generalisere funnene i undersøkelsen, men vil komme inn på dette under kapittel 5 der jeg drøfter relevans og implementering i forhold til en skolekontekst.

Den siste avgrensingen er knyttet til teori og er nært knyttet til den induktive tilnærmingen beskrevet over. Jeg har valgt de teoriene jeg mener er best egnet til å diskutere funn ved SFS i tilknytning til problemstillingen. Jeg har derfor måttet avgrenset oppgaven både i forhold til kategoriseringsteori, se f.eks. Elanor Rosch fleksible kategoriseringsprinsipper (Rosch & Lloyd 1978) og metateori (teori om å utvikle teori), se f.eks. Tone Kvernbekk bok; *Pedagogisk teoridannelse* (Kvernbekk 2005). Begge områdene er relevante og kunne passet godt til å drøfte utvikling og funn. Men mitt prinsipp og utgangspunkt for teoridannelsen har hele tiden vært basert på SFS egen systematikk. Ettersom materialet uansett er å forstå som en pågående prosess må det uansett mer forskning til. Den siste avgrensningen er knyttet til drøftingen av kriteriekartet ved SFS i forhold til andre kriteriekart. Jeg tenkte lenge at jeg skulle drøftet hvert enkelt kriterium i lys av relevant estetisk teori. Men svært mange av kriteriene berører store filosofiske debatter som hver er nok til en hel masteroppgave. Ta for eksempel kriteriet ”intensjon”. Den kunstneriske intensjon er et av estetikens mest debatterte områder. Skal kunst ha intensjon? Er intensjon observerbar? Se for eksempel diskusjon Roland Barthes og Wimsatt og Monroe C. Beardsley (Barthes 1968, Wimsatt & Beardsley 1954). Jeg valgte en mer generell drøfting der jeg kun overfladisk går inn i hvert enkelt kriterium. Fordi jeg drøfter kriteriene og kategoriene bredt og overfladisk, har dette gått på bekostning av dybde i drøftingen. Men det som har gått tapt i dybden, kan gjenvinnes på oversikt og anvendelighet.

1.4. Forskning på dans i skolen

Når det gjelder forskning knyttet til dans i skolen og vurdering finnes det som sagt per dags dato ingen forskning på dette i Norge. Den internasjonale forskningslitteraturen er også sparsom på dette punkt. Det har derfor vært mulig å danne seg et bilde av forskningen som er gjort på dans i forhold til skolen. I gjennomgangen som følger presenterer jeg noe av den forskningslitteraturen jeg har funnet knyttet til fem grupper av studier; kartlegging, estetikk, metoder, effekt og vurdering. Jeg vil også henvise til min egen kartleggingsundersøkelse av forskning på dans i Norge utført i perioden 1979–2006 se; (Eliassen In press).

1.4.1. Dans og kartlegging

Denne gruppen av studier søker å kartlegge den gjennomførte og erfarte dansen i skolen. Jacobsen (2001) undersøkte lærernes erfaringer knyttet til kroppsøvfingsfaget i L97 (L97 1997). Gruppen som tok del i survey-undersøkelsen var tilnærmet landsdekkende og besto av 677 grunnskolelærere. Funn viste at dans blir dårlig ivaretatt og lavt prioritert i skolens kroppsøvfingsfag. 67, 8 % av lærerne mener de ikke har tilfredsstillende kompetanse og hele 83 % av de mannlige lærerne har en slik oppfatning. Reidun Nerhus Fretland (Fretland 1999) gjennomførte en spørreundersøkelse om den erfarte læreplan i dans. Hun fant ut kvinner i større grad enn menn legger til rette for dans i skolen. I Sverige har Marcus Kulle, Johan Narling og Martin Wallin (Kulle, Narling & Wallin 1995) gjort liknede undersøkelser blant kroppsøvfingslærere i grunnskolen i Skåne. Undersøkelsen bekrefter Jacobsens og Fretlands funn.

1.4.2. Dans og estetikk

Dette er en gruppe studier som søker å undersøke eller begrunne dans som estetisk aktivitet i skolen eller i oppdragelsen. Ella Ursin Steens pågående doktorgradsarvhandling føyer seg inn i denne gruppen. Hun skriver om filosofiske begrunnelser for dans som verdifull aktivitet i vår kultur og i oppdragelsen (Steen 2006/2007). Av liknede studier som undersøker dans som estetisk aktivitet i skolen eller oppdragelsen kan nevnes Milena Adam (Adam 1995) og Ella Ursin Steen (1998). I den internasjonale litteraturen kan doktorgradsarbeidet til Gunvor Digerfeldt nevnes. Hun gjorde en survey og analyse av utviklingspsykologiske og estetiske aspekter ved danselek (Digerfeldt 1990).

1.4.3. Dans og effekt

Denne gruppen av studier omhandler studier som på en eller annen måte undersøker og måler gevinsten av undervisning i dans utover dansens eget kunnskapsfelt. Martha C. Mentzer gjennomførte en kvalitativ casestudie av to gutter med problematferd. Hun fant ut at undervisning i kreativ bevegelse og poesi økte guttenes sosiale kompetanse (Mentzer 1995). Av liknede studier som forsker på effekten av dans på antisosial atferd kan nevnes Erna Grönlund og Janice Ross (Grönlund 1994, Ross 2000). Weiyun Chen gjennom en studie av 162 elever som fikk undervisning i kreativ dans. Funn viste at kreativ dans hadde positive effekter på kritisk tenkning (Chen 2001). Juja Kim (Kim 1998) bekrefter funn i Chens undersøkelse. Funn viser at kreativ dans har positiv effekt på kritisk tenkning. Sondra Minton (Minton 2003) undersøker effekten av dans på kreativ tegning og viser til samme positive effekt.

1.4.4. Dans, metode og læreplan

Denne gruppen studier undersøker undervisningsmetoder og læreplan for dans. Edward C. Warburton (2000) har forsket på metoder for undervisning i dans. Han undersøkte 96 elever i alderen 8-9 år. Han ønsket å undersøke effekten av bruken av Labans notasjonssystem i danseundervisningen. Funn viste at elevenes forståelse og gjenkjennelse av dans økte når elevene fikk notere ned dansen se så (Warburton 2000). Av andre studier innen denne gruppen som undersøker undervisningsmetoder for dans kan nevnes Ingebjørg Hippe og Cathrine B. Thorshaug (Hippe 2002, Thorshaug 2002). Doktorgradsstipendiat Dag J. Nordaker (pers.medd) skriver en avhandling om dans i norske grunnskolen der han blant annet gjør en analyse av læreplanene fra 1997 og 2006.

1.4.5. Dans og kriterier og vurdering

Denne gruppen inneholder studier knyttet til vurdering i dans. Jeg har kun funnet et forskningsarbeid som undersøker kriterier for vurdering i dans. Denne forskningen ble utført av Gertrud Ericson (Ericson 1996) forbindelse med hennes doktorgradsarbeid. Hun utførte en empirisk studie av 11 1.klasse og 12 2. klasser. Hun søkte å finne frem til reliable og valide variabler og skalaer til bruk i vurdering i dans i grunnskolen. Funn viste at det var mulig å identifisere, observere og vurdere elever i dans ved hjelp av variabler og skalaer med høy intersubjektiv enighet (Ericson 1996). Helen Cassady (Cassady 2004) har undersøkt hvordan elever og studenter opplever det å bli vurdert i dans. Hun utførte en studie av jenter i 3. og

4.klasse. Funn viste at jentene hadde blandede følelser for vurdering i dans og at evaluering i dans både kan være problematisk samt at den kan fremme læring. Soili Härmäläinen (Härmäläinen i NOFOD 2005) har forsket på etiske aspekt knyttet til evaluering av profesjonelle dansere. Funn viste blant annet at vurdering i dans kan ødelegge selvfølelsen. Når det gjelder forskning på vurdering i skolen generelt har det blitt gjort mye forskning. Blant annet finnes en rekke studier som viser at fravær av eksplisitte og klare faglige kriterier i undervisningen er et gjennomgående trekk i skolen, og at lærerne ofte gir generelle tilbakemeldinger av typen ”fint” og ”flott”. Se for eksempel (Haugstveit 2005, Klette 2003). En rekke studier viser også at formativ vurdering kan bidra til læring. Se for eksempel (Black & William 1998, Black 2003, Brookhart 2004, Torrance & Pryor 1998)

Kapittel 2: Kriterier og kreativ dans

”Kriterier” og ”kreativ dans” er begge ulne begreper som inngår i svært komplekse, sammensatte, sprikende og uoversiktlige felt. I dette kapitlet redegjør jeg for hvordan begrepene skal forstås og brukes i denne oppgaven. Jeg starter med et raskt omriss av evalueringsfeltet for å plassere min egen forskning blant alle teoriene. Derneft avklarer jeg begrepet kriterier og foreslår en distinksjon mellom kriterier, standarder og mål. Videre viser jeg at hver dansestil har sine helt bestemte kriterier for ”god og dårlig” dans. I dette avsnittet plasserer jeg kreativ dans inn i den moderne dansetradisjonen. Jeg avrunder kapitlet med en kort diskusjon om muligheten for en holdbar og pålitelig vurdering i kreativ dans i skolen.

2.1. Vurdering og kriterier

Å vurdere handler om å tillegge *noe* verdi (Lysne 2006, Ålvik 1991). Dette *noe* kan være alt fra en dans, en hårfrisyre til ’Krigen i Irak’. De verdiene et samfunn og den enkelte av oss har som ideal bestemmer hva vi vurderer som godt, dårlig, rett, galt, fint eller stygt. Hva slags idealer skolen bør være tuftet på er et av didaktikkens mest kontroversielle tema, fordi det innebærer å trekke en normativ dimensjon inn i skolens virksomhet (Hanna 1999, Imsen 1997). I følge Imsen (1996) har vurderingsproblematikken nok krutt i seg til å sprengre et helt utdanningssystem, om kreftene fikk slippe løs (1996 s.306).

Rent språklig sett er det i følge ulike forskere ikke noe som skiller ”vurdering” fra ”evaluering”. Trond Ålvik (1991) hevder at det heller ikke synes å være noe særlig å vinne rent faglig på å gi de to uttrykkene ulike innholdsmessige nyanser. Jeg vil derfor bruke de to begrepene litt om hverandre, avhengig av de ulike forfatterens begrepsbruk. En rekke forskere har forsøkt å kartlegge evalueringsteoriene (Alkin 2004, Guba & Lincoln 1989). Marvin C. Alkin lager en tematisk inndeling av teoriene. De tre hovedtemaene er bruk, metode og vurdering avhengig av teoriens tyngdepunkt og vektlegging (Alkin 2004). I denne oppgaven er tyngdepunkt på de egenskapene i dansen som har verdi. Jeg undersøker altså de *verdiene* som kan hjelpe lærere å skille god dans fra dårlig dans. Hovedvekten er med andre ord ikke på selve bruken og metoden, selv om jeg kommer inn på dette i kapittel 5. Undersøkelsen min kan derfor plasseres sammen med de andre teoriene som behefter seg med verdi, nemlig ”vurderings - teoriene”. Jeg har strevd med å finne litteratur om kriterier i litteraturen.

Kriterier nevnes ofte, men gjerne bare kort, overfladisk og uten noen nærmere presisering. Se eksempler som (Lysne 1999), Torrance (Torrance 2001) og Shepard (Shepard 2000). Et godt bidrag i denne sammenheng kommer fra Royce Sadler (Sadler 1983, 1985, 1987, 1989) som i løpet av 1980-tallet skrev han en rekke artikler om vurdering og kriterier i tilknytning til skolen. Gjennomgangen som følger er basert på hans teori.

2.1.1. Kriterier, standarder og (kompetanse) mål

Når vi setter verdi på dans gjør vi alltid dette på bakgrunn av et sett med kriterier. Kriterier er i følge Sadler (1987) egenskaper og kjennetegn ved dansen som vi knytter verdien til. I følge ham oppstår kriteriene i erfaringen ved at vi gjenkjenner noe som vakkert, rettferdig eller godt (Sadler 1985). I følge ham kan vi oppfatte noe som vakkert lenge *før* vi har formulert kriterier for det vakre. Et hvert kriterium kan i følge ham beskrives både som et kriterium høyt oppe i en hierarkisk struktur og som en rekke kriterier lengre nede i hierarkiet. Med dette mener han at kriterier både kan beskrives som overordnede og underordnede. Han gir et eksempel med John Rawls (Rawls 1971). Rawls utviklet en taksonomi basert på verdien "rettferdighet". Han fant ut at rettferdighet kan ha tolv forgreininger. Sadler (1985) gir eksempler på tre av disse; rasjonalitet, ikke-tvang og upartiskhet. I følge Sadler er "rettferdighet" et kriterium høyt oppe i hierarkiet. Det vil si at "rettferdighet" er overordnet kriterium. Kriterier "upartiskhet" er videre et kriterier lengre nede i hierarkiet. "Upartiskhet" er derfor et underordnet og mer spesifikt kriterium. I følge Sadler (1985) legitimerer de generelle, overordnede kriteriene de underordnede og konkrete kriteriene. Grunnen til dette er at kriteriene langt nede i hierarkiet kan tilbakeføres til kriteriene høyt oppe.

I følge Sadler (1985) kan kriterier videre få en normativ funksjon. Han skriver; "...criteria are initially descriptive. But in standing between past and future evaluations, they begin to function normatively" (1985 s.291). I følge dette er kriterier en beskrivelse av en verdi, men i ettertiden når verdien har blitt beskrevet kan den få en normativ funksjon. Med dette menes at kriteriene da anslår de egenskaper og kjennetegn noe *bør* ha eller *bør* ha tilfredsstilt, for å kunne bli vurdert som vakkert og godt. I Kunnskapsløftet finner vi begrepet "kompetansemål". Kompetansemål er eksempler på kriterier som har fått en slik normativ funksjon. Kompetansemålene forteller hva elevene skal ha av kunnskaper, ferdigheter og holdninger etter 4., 7. og 10 årstrinn i grunnskolen. Men hvor *mye* av hvert kompetansemål studenten må ha tilfredsstilt for å ha nådd et mål er det "standard" som avgjør og verken kriteriet eller målet. En standard definerer hva som er akseptabelt eller ønsket nivå (Sadler

1985, Wiggings 1998). Et eksempel fra kroppsøvningsfaget kan fungere som illustrasjon. 'Å svømme på magen og på ryggen og dykke' er et kompetansemål i *Idrett og dans* i Kroppsøving etter 10.årstrinn. Men hvor langt man må svømme og hvor dypt man må dykke for å få topp karakter, er det standarden som avgjør. Det finnes i alt tre ulike standarder¹. Den ene standarden har fått navnet *kriterierelatert* vurdering (Glaser 1963, Grönlund 1973). På grunn av benevningen er det lett å forveksle dette begrepet med "kriterier". Men kriterier sier ingen ting om måloppnåelse. Kriterier angir egenskaper og kjennetegn for eksempel ved en aktivitet som svømming. Mål derimot er transformerte kriterier og forteller hva eleven bør kunne, mens standarder angir hvor *mye* av målet som må være tilfredstilt for at det skal være nådd. Vi skjønner ut fra dette at gjenkjenning og spesifisering av kriterier er viktige forutsetninger for å kunne utvikle mål og standarder i skolen. Mange ulike forskere går så langt som å hevde at kriteriene utgjør selve "hertet" i evalueringspraksisen (Airasian 2005, Lysne 2006, Torrance 2001, Yorke 2003)

2.2. Kriterier for en "god" kreativ dans

I denne oppgaven skal jeg forsøker å finne frem til egenskaper og kjennetegn som til syvende og sist kan brukes til å beskrive en "god" kreativ dans. I følge Janet Adshead (1988) har de ulike dansesjangerne – og stilene sine egne kriterier som forteller hva som er ønskelig eller godt. Hun skriver; "Each *context*, within which dance appears, carries its own values. Social dances are not valued for the same kinds of reasons as ritual dances... [or as] theatre dance" (1988 s.90). Sjanger er i følge Adshead en gruppe danser som deler normer og standarder innenfor en bestemt kontekst og sosiokulturell bakgrunn. Hun nevner for eksempel klassisk ballett og moderne dans som ulike sjangere. Innenfor de ulike sjangrene finnes ulike stiler. Hun nevner "sentral europeisk –" og amerikansk moderne dans som to stiler innenfor den moderne dansesjangeren. I dette avsnittet vil jeg derfor redegjøre for den konteksten eller tradisjonen kreativ dans er en del av, for å kunne beskrive de verdiene som en "god" kreativ dans bør ha.

¹ De tre relateringsformene er kriterierelatert (også kalt målrelatert), normrelatert (også kalt relativ vurdering) og individrelatert vurdering.

2.2.1. Rammene – kreativ dans og kompetansemålene i LK06

Dans har lite forankring i den norske skolen. Først med innføringen av Normalplan av 1939, kom det første innslaget av ”rytmiske bevegelser” som estetiske element i kroppsøvfingsfaget (Normalplan 1957). Men det var først i 1974 med innføringen av Mønsterplan for grunnskolen (M74 1974) at dans også ble plassert inn under et kunstnerisk fag. Dans kom da inn under faget musikk. ”Kunstdansen”² ble praktisert under titler som bevegelsesforming eller fridans etter den kjente dansepedagogen Inger Carlmark (1973). Ved innføringen av *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97 1997) kom ”kreativ dans” inn i læreplanen. Dansen ble styrket og solid forankret som eget hovedområdet både i musikk og kroppsøvfingsfaget. Kunnskapsløftet 2006 (LK06) beholder dans som en del av musikk- og kroppsøvfingsfaget, men betegnelsen kreativ dans nevnes ikke. Dans forsvinner også som eget hovedområdet i musikk. Kunnskapsløftet er en sentralt styrt målplan der intensjonen i følge Utdanningsdirektoratet er å gi rom for stor lokal handlefrihet med tanke på organisering, metode og valg av lærestoff (Udir- 2006 s.5). Kikker vi på kompetansemålene for dans i kroppsøvfings og musikkfaget ser vi at de er beskrevet i generelle termer (LK06, Læreplan i musikk og kroppsøving). Under har jeg plukket ut fem kompetansemål knyttet til det å lage og fremføre egen dans (som i denne oppgaven kalles kreativ dans). Elevene skal kunne;

- ❑ Framføre sang, spill og dans i samhandling med andre (Læreplan i musikk, 4.årstrinn)
- ❑ Uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelser og dans (Læreplan i musikk, 7.årstrinn)
- ❑ Skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter (Læreplan i musikk, 10.årstrinn)
- ❑ Lage enkle dansar og eksperimentere med rytmar og rørsler (Læreplan i kroppsøving, 7.årstrinn)
- ❑ Skape dans og delta i dansar som andre har laga (Læreplan i kroppsøving, 7.årstrinn)

Ved at kompetansemålene er generelle menes det at det stiller store krav til lærerens kompetanse både i henhold til det rent estetiske og dansetekniske, men også i henhold til dette fagets historikk. Det er mange måter å forstå og å tolke kompetansemålene på. Dansen i skolen kan nemlig knyttes til ulike tradisjoner som vektlegger ulike aspekt ved dans (se kapittel 5.1). I gjennomgangen som følger plasserer jeg kreativ dans blant kunstdansene med de funksjoner og verdier kunstdansene har. Under vil jeg redegjøre for hva som er

² Jeg skriver ”kunstdans” i hermetegn for som gjennomgangen i kapittel 5 vil vise har *fridans* ingen kunstnerisk verdi.

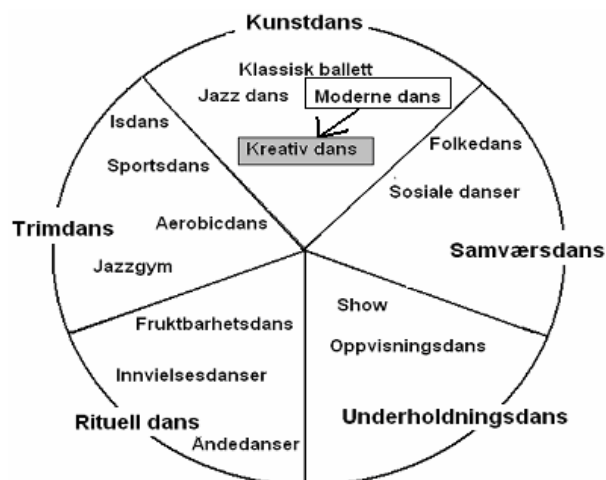
kunstdansens funksjoner og verdi og hvordan vi skal forstå kompetansemålene for dans i skolen på.

Kreativ dans funksjon og verdi

Den vanligste kategoriseringen er å klassifisere dansen på basis av kontekst eller funksjon. Ragnhild Jenssen (1987) har laget et nyttig og mye bruk taksonomi som nettopp er basert på dansens ulike funksjoner. Hun skiller her mellom dans som kunst, samvær, magi eller riter, underholdning og trim eller idrett. Jenssen plasserer folkedans og sosial dans i gruppen av "samværsdanser". Sportsdans, aerobics og konkurrerende isdans i gruppen av "trimdanser". Frukthbarhetsdans og åndedanser plasserer hun i gruppen av "rituelle danser". Showdans og oppvisningsdans plasserer hun videre blant "underholdningsdansene" og til sist klassisk ballett, jazz, moderne under kategorien av "kunstdanser". De ulike dansenes verdi må følgelig vurderes i henhold til dansenes ulike funksjoner. Ut i fra dette kan vi trekke den slutning at folkedans og sosial dans som har en sosial funksjon. De må derfor vurderes ut i fra denne dansens sosiale verdi. Dansens sosiale verdi kan måles i forhold til kriterier som hygge og glede, interaksjon og personlig utvikling. Aerobic og sportsdans har funksjon som trim og må vurderes ut i fra dens treningsverdi. Treningsverdi kan for eksempel måles i forhold til kriterier som utholdenhet, teknikk og styrke. Moderne dans og klassisk ballett har funksjon som kunst. Denne dansen må derfor vurderes ut fra dens kunstneriske – og estetiske verdi. Før jeg redegjør for hvordan vi kan forstå dansens kunstneriske – og estetiske verdi vil jeg plassere kreativ dans inn i denne taksonomien.

Sheryle Bergmann Drewe (1996) skriver; "...creative dance's strongest value lies in its potential as an aesthetic activity...it means to refer to creative dance as an art form" (1996 s.33). Kreativ dans har i følge dette estetisk potensial og må derfor forstås som en kunstform. Drewe (1996) sammenlikner kreativ dans med de andre kunstdansene og mener kreativ dans har mest tilfelles med den moderne dansetradisjonen. I moderne dans er ofte koreograf og danser en og samme person. Denne personen har videre stor frihet til å skape sine egne bevegelser. Sammenliknet med den formsterk, hierarkisk og autoritær klassiske balletten er moderne dans i motsetning fri og eksperimenterende (Steen, 2006/2007). At kreativ dans kan forstås som del av den moderne dansetradisjonen, får støtte av Ragnhild Jenssen (pers.medd). Ragnhild Jenssen er en av pionerene bak arbeidet med å utvikle kreativ dans i norsk

grunnskole. I et møte jeg hadde med henne³ 17. februar 2006 fortalte hun at kreativ dans kan forstås som del av den moderne dansetradisjonen, som et ”samfunns- eller nåtidig uttrykk der



Figur 1. Kategorisering av dans etter funksjon. Jeg har tilføyd kreativ dans blant kunstdansene (figuren er basert på Jenssen, 1987)

elevne, som i moderne dans, har masse rom for å lage egne bevegelser” (pers.medd).

Figur 2 er basert på Jenssens (1987) taksonomi. Jeg har tilføyd kreativ dans blant kunstdansene og linket denne dansen til moderne dans. Nettopp for å synliggjøre at kreativ dans må forstås og gis verdi ut i fra dansens estetiske og kunstneriske funksjon. Under vil jeg redegjøre for hvordan vi kan forstå den kunstneriske funksjon og verdi.

Dette gjør jeg med utgangspunktet i Ella Ursin Steens (2006/2007) essay; *Ulike estetiske tilnærminger i forståelsen av dans*. I følge Steen kan det skilles mellom tre generelle, estetiske teorier, den mimetiske-, den ekspressive, og den formale estetiske teori. Teoriene har forskjellig syn på dansens funksjon og på det verdifulle er. Den første teorien er den eldste og skriver seg i følge Steen (2006/2007) tilbake til oldtidens begrep om kunst som *mimesis*, etterlikning. Hun skriver at dans som mimesis gjerne kan forstås som kunstnerisk dans som forteller en historie, med et ”plott”, en dramatisk fortelling og ”hverdagslige gester”, som et bukk eller et vink (s.16). Hun knytter klassisk ballett til denne tradisjonen fordi denne sjangeren tradisjonelt har vært bygget rundt et plot og en historie. Steen referer til Rosalind Hursthouse (1992) og skriver at kunstens verdi i følge den mimetiske estetiske tilnærmingen er knyttet til kunstverkets evne til å representere og imitere virkeligheten (Steen, 2006/2007).

Den andre teorien, den ekspressive, knytter Steen til den moderne dansetradisjonen. Ekspressiv dans kan i følge henne forstås som dans som et uttrykk følelser (2006/2007 s.22). Hun skiller mellom to måter å oppfatte dette på. I den *første* måten manifesterer danserens indre, gjerne sterke følelser seg i det kroppslige uttrykket. En rekke kunstteoretikere har kritisert denne retningen, fordi den kan gi en feilaktiv forståelse av ”uttrykket” i kunsten.

³ Jeg hadde et møte med Ragnhild Jenssen 17.februar 2006. Jenssen jobber ved allmennlærerutdanningen, Høgskolen i Oslo. Hun er ansvarlig for fagenheten dans, samt var med å etablere Dans i skolen (DIS). Samtalen refereres til som (pers.medd)

Kritikken har i følge Steen gjerne blitt kalt den ”ekspressive myten” (s.23) som knytter følelser til noe indre som skal ut. I følge Steen kan denne tenkningen knyttes til terapi mer enn dans og har i følge henne lite med aktiv skaping av et kunstnerisk uttrykk å gjøre. I tillegg gir den i følge henne; ”..feil informasjon om kunstens muligheter både for publikum og unge som er i utdanning” (2006/2007 s.23). I den *andre* måten å forstå dans som uttrykk for følelser på er de kroppslige bevegelsene ett uttrykk for indre følelser. Dette er noe annet enn at danseren faktisk *har* denne følelsen og at det sentrale er at denne følelsen skal ut. I følge Steen er det denne siste forståelsen av ekspressiv dans som både Isadora Duncan og Martha Graham bidro til å utvikle som har skapt den retningen innen dans som vi forstår som moderne dans. Kunstens verdi i følge den andre måten å forstå den ekspressive estetiske tilnærmingen på er i følge dette knyttet til kunstverkets evne til å skape et uttrykk for følelser.

Den siste teorien, den formale, knytter Steen (2006/2007) til dans som abstrakt dans. Denne formen for kunstnerisk dans arbeider danseren i følge Steen med å utvikle og eksperimentere innen de rent formale elementene. Formale elementer kan forstås som kroppslige bevegelsesmuligheter, trening, plassering i rom, scenografi og formasjoner. Retningen kalles også ”ren dans” og har utviklet seg som en retning innenfor den moderne dansetradisjonen. I følge kan vi forstå kunstens verdi i den formale, estetiske tilnærmingen som kunstverkets evne til å formidle kroppslige – og formale bevegelser”.

Hvis vi nå går tilbake til selve utgangspunktet så skrev jeg at hver dansesjanger og stil hadde sine egne kriterier for god og dårlig dans. Jeg knyttet dette videre til dansens kontekst og funksjon. Jeg forbandt deretter kreativ dans til kunstdansene og plasserte til slutt kreativ dans inn i den moderne dansetradisjonen. Kreativ dans må derfor forstås og gis verdi ut i fra ekspressiv og formativ kunstteori. Det vil si at kompetansemålene i LK06 på den ene siden kan handle om hvor godt bevegelsene gir *uttrykk* for ideer, tanker og følelser. Den kunstneriske verdien knyttes da til hvor godt eleven faktisk klarer å uttrykke den ideen, tanken eller følelsen bevegelsen faktisk var ment å uttrykke. På den andre siden kan det handle om hvor godt eleven klarer å bruke og gi uttrykk for de formale bevegelsene. Den kunstneriske verdien er da knyttet til hvor godt eleven faktisk klarer å uttrykke de formale bevegelsene.

I denne oppgaven skal kreativ dans forstås som en del av den moderne dansetradisjonen, som et samfunns- eller nåtidig uttrykk. Videre skal den forstås som en estetisk aktivitet der elevene

har stor frihet til å skape og forme eget uttrykk, basert på et ekspressivt – eller formalt bevegelsesinnhold. Verdien av dansen kan knyttes til elvenes evner til å uttrykke enten følelser – eller bevegelsesinnhold gjennom det kunstneriske uttrykket. Hvilke kriterier verdien deretter kan måles i forhold til skal oppgaven søke å undersøke og besvare. Med dette mener jeg at jeg skal forske frem mer underordnede og konkrete kriterier som den kunstneriske verdien kan måles i forhold til.

2.3. Kan vurdering i kreativ dans bli holdbar og pålitelig?

Vurdering i kunsthøgskolen, og dans spesifikt kan aldri bli 100 % objektiv (Smith-Autard 2004). For det første er vurderingen basert på observasjon og observasjon er verdiladet (Phillips 1992). For det andre har dans i følge Steen (1998) et særskilt problem. Dans er nemlig flyktig og lar seg ikke holde fast ut over øyeblikket verken av ord eller bilder (1998 s.4). Dette kan i alle fall skape tre problemer; et memorerings problem, et notasjonsproblem og et begreps- og språklig problem. Det kan både være vanskelig å huske dansen, fange den inn i ord og kriterier, notere og uttrykke den. For det tredje er kunst i følge David Best og Graham McFee kjennetegnet av den ”kunstneriske intensjon” (Best 1984, McFee 1994). De knytter kunst til noe som bevisst er skapt og fremført med den hensikt å gi tilskuer en estetisk opplevelse. Men som vi vet avhenger opplevelsen ofte av smak fordi vi liker forskjellige ting, og det varierer derfor hva slags kunst som ”treffer oss”. Faren er i følge Larry Lavender (1996) at læreren tir tilbakemeldingen av typen ”jeg liker den” (eller liker den ikke). En slik tilbakemelding er personlig forankret og vil være basert på den emosjonelle reaksjonen han eller hun fikk av verket. Slike tilbakemeldinger kan føre til urettferdige vurderinger av studentene. Men er det mulig å legge vår egen smak til side? Til sist vil jeg nevne at evaluering i kunst i følge Adshead (1988) krever tolkning. Dette kan være problematisk fordi et kunstverk ofte kan tolkes på mange måter.

Selv om vurderingen ikke kan bli 100 % objektiv så kan vurderingen være basert på noe mer enn indre følelser og personlig smak. En vurdering eller en tolkning kan faktisk vise seg å være gal og usann (Best 1975, McFee 1992). Hvor gyldig eller legitim en vurdering er, beror på hvor gode grunner vi klarer å gi for vurderingen vi gjør. Men hva innebærer det å gi gode grunner? Essensen er i følge Larsen (2006) å underbygge det som hevdes gjennom så overbevisende argumentasjon og bevisføring at den andre lar seg overbevise om argumentets styrke. I følge danseforskere er det nettopp gjennom en slik bevisføring at vurdering i dans

kan bli gyldig. Argumentasjonens styrke beror da på hvor gode grunner læreren kan gi for å vurdere en dans som god eller dårlig. Bevisene, hvis de skal være gyldige må da vise til noe ved dansen selv, altså til de egenskapene og kjennetegnene som dansen består av. Da holder det ikke å referere til sin personlige smak (Lavender 1996, McFee 1994).

Det blir derfor særs viktig å oppdage, formulere og nedskrive disse egenskapene og kjennetegnene eller kriteriene. Straks vi kjenner, har oppdaget og formulert kriterier kan disse brukes til å begrunne vurderingen vi gjør. Nettopp ved å gi begrunnelser for vurderingen som viser tilbake til visse kriterier gjør at vurderingen blir tilgjengelig for andre og åpen for kritikk og diskusjon. I følge Graham McFee (1994) er det nettopp dette som gjør at vurderingen er holdbar og pålitelig og han skriver; "Being public and shareable in this sense is the same as being objective" (1994 s.178). Kriteriene kan derfor forstås som et utgangspunkt for en holdbar og pålitelig vurdering i dans, men som vi skal se i kapittel 5.2. er ikke kriterier tilstrekkelig. Lærerne må også ha kjennskap og kriterier for å bruke kriterier, metakunnskap og som McFee (1994) sier det; "In this way, accountability *is* dependent on teacher-professionalism" (s.180). Vurderingens tilregnelighet er med andre or til syvende og sist avhengig av lærerens profesjonalitet.

Kapittel 3: Studie 1: Praksis - Kartlegging av kriterier ved SFS

3.1. Skolen for Samtidsdans (SFS)

Skolen for Samtidsdans (SFS) tilhører den moderne dansetradisjonen. Som navnet tilsier, representerer skolen et samfunns – eller nåtidig uttrykk. Pedagogene ved SFS har gjennom en årrekke utviklet og raffinert deres egen praksis gjennom å tydeliggjøre mål og metoder for seg selv i tett samspill med sine studenter. De er kjent for sin særegne pedagogikk som er atypisk for dansemiljøet. Grunnen til dette er den sterke betoningen av refleksjon og dialog på den ene siden og det skapende, kreative og utfoldende på den andre siden. Studentene ved denne skolen har stor frihet til å skape og forme eget uttrykk. Studentene ved denne skolen både lager og danser sin egen dans. Kjernen i pedagogikken er bygd rundt en formativ vurderingspraksis der studentene gjennom gjentatte feedback - loops selv får kontroll over eget arbeid. Gjennom dette får de muligheten til selv å evaluere og korrigere arbeide underveis, ledsaget av sine medstudenter og lærere. Gjennom observasjon og intervjuer undersøkte, systematiserte og vektet jeg kriteriene lærerne ved denne skolen brukte i et prosjekt våren 2006.

3.2. Prosjektet: "Kroppen min"

Prosjektet jeg fulgte ved SFS het; "Kroppen min". "Kroppen min" var det første soloprosjektet førsteårs studentene skulle gjennomføre ved denne skolen. Det var til sammen 26 studenter (i alderen 18–28 år) og fem lærere knyttet til dette prosjektet. Prosjektet strakk seg fra 10. mars til 6. juni – 2006. Studentene skulle gjennom denne perioden lage en egen dans. Med å *lage egen dans* menes både det å utforme eller utvikle en idé, lage en koreografi, finne et kostyme, sette en tittel, samt fremføre dansen for et eksternt publikum til slutt. Formålet med dette prosjektet var å gi studentene en dypere innsikt i kroppen som tema, både teoretisk og praktisk. Studentene ble oppfordret til å drive undersøkende virksomhet som å se film, oppsøke institusjoner, lese bøker, artikler og intervjuer etc. Studentene ble gitt stikkordene; kropp/politikk – den politiske kroppen, kropp/kjønn, kropp/populærkultur, kropp/dans, kropp/historie og kropp/filosofi. I oppgaveteksten sto det;

”Vi forventer at du i arbeidet relaterer det du undersøker til egen kroppsforståelse og at fordypningen både kan virke som igangsetting/ idéutvikling og bakgrunn for analyse av eget ståsted”.

Den ferdige dansen skulle være på 10 minutter. Studentene fikk lov til å bruke virkemidlene; kostyme, tittel, tekst og ting eller rekvisitter. Dansen ble vurdert som bestått/ ikke bestått. Studentene ble på forhånd delt inn i fire grupper med seks til åtte studenter på hver gruppe. Hver gruppe hadde hver sin hovedveileder. I gruppene skulle de utveksle erfaringer og teori, samt diskutere tema og vurdere hverandre. I tillegg skulle studentene bestå et skriftlig arbeid, der de blant annet skulle sette temaet inn i en samfunns kontekst, samt problematisere det.

3.3. En kvalitativ og empirinær tilnærming

Jeg har valgt å undersøke en forholdsvis begrenset og ensartet gruppe bestående av fem lærere ved SFS over en forholdsvis lang og intensiv periode. Jeg vurderte dette som nødvendig, ettersom vi i følge Steen (1998) må gå varsomt frem når vi skal forsøke å beskrive, forklare eller forstå dans ved hjelp av ord. Veilederne ved SFS har gjennom sin praksis utviklet en felles forståelse av kriteriene de bruker, uten at disse er skrevet ned eller formalisert på noe vis⁴. Om kriterier forteller en av lærerne ved SFS;

”Vi gjør det litt på en spesiell måte, for vi veiledere har aldri diskutert dette. Vi har ikke systematisert det, det kunne vi egentlig gjøre, og si at vi skulle utarbeide noen sånne vurderingskriterier, eller kriterier, for så å si at vi tok utgangspunkt i de, men det gjør vi ikke, men på den andre siden, så har det bygget seg opp en felles plattform, eller felles forståelse, for hvordan dette gjøres... Implisitt så ligger det en felles forståelse her på SFS” (Veileder 4 Intervju, 30.juni 2006)

Sigrun Gudmundsdottir (1992) skriver at 99 % av praktikerens praksiskunnskap er ubevisst og automatisert, dvs. kunnskap som praktikerne ofte ikke lengre har adgang til; ”Det er kun forskerens systematisk observasjon og tolkning som kan belyse den kunnskapen, og dermed gjøre den bevisst slik at andre kan lære fra den” (1992 s.269). Jeg har vært opptatt av å kartlegge SFS oppfatninger, forestillinger og perspektiver, som Gudmundsdottir (1992) kaller det *emiske* synspunktet. Dette synspunktet tar sikte på å finne frem til klassifikasjoner og kategorier som praktikerne benytter seg av i sin praksis.

⁴ I dag (februar 2007) har SFS utviklet formaliserte kriterier i tråd med krav fra NOKUT. Da jeg begynte undersøkelsene mine der høsten 2005 og våren 2006 var disse å forstå som mer implisitte kriterier.

Som metode har jeg valgt å bruke *tenkemåten* til Strauss og Corbin (1990) i Grounded Theory (GT). GT er en empirisk metode der formålet er å generere teori ut fra en slags trinnvis induksjon. Begreper og kategorier utvikler seg sakte men sikkert, fra åpne følsomme uavgrensede begreper som i starten lett bør la seg omforme. Strauss & Corbin skriver om GT;

*”... we want to discover relevant categories and the relationships among them; to put together categories in new, rather than standard ways. So, if you begin with a list of already identified variables (categories), the may – and are indeed very likely to – get in the way of discovery... It is **only** after a category has emerged as pertinent that we might want to go back to the technical literature to determine if this category is there, and if so what other researchers have said about it” (Strauss & Corbin 1990 s.49-50).*

Det stilles store krav til forsker, der evnen til kreativitet anses som et av de viktigste.

”Creativity is also a vital component of the grounded theory method. Its procedures force the researcher to break through assumptions and to create new order out of the old” (Strauss & Corbin 1990 s.27). Jeg prøvde gjennom arbeidet å ha en leken, fri, åpen og eksperimenterende holdning til kodingen som hjalp meg til å ta sats, prøve ut kriterier, forkaste kriterier, gå tilbake, prøve å lage nye grupper, altså til et slags mot, som tilslutt ledet til kriteriekartet (figur 11). Veilederne ved skolen synes jeg hadde funnet frem til et representativt kart. Veileder 5 sa da jeg viste henne kartet; ”Vi er kjempefornøyde med måten du har utformet det på. Det er en noe personlig over det som gir en sånn nærhet til stoffet” (17/10–2006).

GT har i tillegg ett omfattende begrepsapparat og flere teknikker som er nyttige i mange sammenhenger, men jeg vil kun benytte et utvalg av begreper og teknikker på mine data (noe jeg kommer tilbake til under analysen i kapittel 3.3.3.).

3.3.1 Metoder for datainnsamling, validitet og reliabilitet

Det finnes mange metoder for innsamling av data (som intervju, observasjon, arkiv, dokumentasjon, rapporter). I følge Strauss og Corbin (1990) benyttes vanligvis observasjon og eller intervju innen kvalitativ forskning. Jeg har valgt å kombinere disse to metodene både av hensyn til validiteten trianguleringen gir (Lund 2002). De to innsamlingsmetodene kan skaffe til veie ulike typer av kunnskap som kan berike, utfylle og gi dybde til material og funn. Jeg har valgt å bruke direkte observasjon (se 3.3.2; kontekst og gjennomføring). Når det gjelder intervju finnes ingen felles prosedyrer for intervjuforskning. Steinar Kvale (1997) skiller imidlertid mellom bruken av samtale som en del av den hverdagslige interaksjon, som en faglig utveksling og som en filosofisk dialog (Kvale 1997). Jeg har i valgt å ta

utgangspunkt i den faglige samtalen. Sammenlignet med hverdagslige samtaler kjennetegnes den faglige samtalen av en metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede, og en kritisk innstilling til det som blir sagt. Til forskjell fra den filosofiske diskusjon der partnerne er jevnbyrdige er det ofte et asymmetrisk maktforhold mellom deltakerne i den faglige samtalen, der intervjueren har ansvaret for utspørringen. I følge Kvale finnes en rekke varianter av den faglige samtalen. Jeg vil benytte meg av forskningsintervjuet. Kvale beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som et produksjonssted for kunnskap. Et intervju er bokstavelig talt et inter view (fr.), en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge. Han understreker at det er den 'menneskelige interaksjonen i intervjuet' som produserer den vitenskapelige kunnskapen; "Det er et vekselspill mellom de som vet og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap og kunnskapen som blir konstruert" (1997 s.28).

Forholdet mellom teori, empiri og representasjon er komplekst fordi verken teori eller empiri er klare og entydige størrelser. Data kan variere fra å være direkte tilgjengelig for menneskelig observasjon til data framkommet gjennom innsamling ved bruk av instrumenter av mange slag (Lund 2002). Observasjon er ofte primærkilde til data, men hva dette innebærer, er det svært mange ulike svar på. At data er teoriavhengig (jamfør Hansons tese) er noe de aller fleste forskere i dag er enige om (Phillips 1992). Men i hvor stor grad dette preger forskningen og dens resultater er det uenighet om. Noen forlater "objektivitetskravet" helt som de postmodernistiske forskerne (Rorty, Lyotard, Derrida). Andre synes å søke mot en form for "relativ" objektivitet (Kvale, Alvesson, Strauss & Corbin). De færreste vil i dag heller ikke påstå at vitenskapen er garantist eller et bevis for absolutt sannhet, men vil vite i hvilken grad en kan oppnå former for sannhet eller en realistisk beskrivelse eller analyse av det en observerer. I pedagogisk forskning kan en kanskje bruke begrepet *evidens* og *indisier*, som sier noe om legitimering; påliteligheten og gyldigheten til resultatene. I hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene som vi faktisk ønsker å vite noe om. Evidens og indisier sier noe om at vi kan hevde noe med høy grad av sannsynlighet, *uten* å påstå at noe er bevist eller helt sikkert.

Usikkerhet knyttet til observasjon

Jeg har i denne oppgaven bestrebet meg på å arbeide så grundig og pålitelig som mulig i alle faser av arbeidet, for å sikre validitet. Imidlertid er mine resultater beheftet med, ulike kilder

til usikkerhet knyttet til metoden og gjennomføringen som helhet. For det første kan jeg gjennom samtaler og forundersøkelser ha påvirket lærerne ved SFS, slik at de ble forberedt og kanskje mer fokusert på sin egne tilbakemelding og kriterier enn de kanskje vanligvis er (instrumentering). Som eksempel spurte jeg de to lederne ved skolen før undersøkelsen tok til om de var opptatt av kriterier og vurdering. De svarte; ”Vi er kjempe opptatt av dette og vi bruker mye tid på det”. På slutten av undersøkelsen min ble de på et tidspunkt svært skeptiske til undersøkelsen min og fortalte meg at de ikke vurderte (redegjøres for i kapittel 3.3.2). Det de mente da at de ikke hadde en *målrelatert* vurdering. Dette gjorde meg ekstra oppmerksom på hvor kontroversielt og verdiladet vurdering og vurderingsbegrepene er. Instrumentering kan ha ført til at observasjonene mine ikke gir et reelt bilde av deres praksis. Ved noen få tilfeller spurte også lærerne meg når jeg observerte; ”Skal du evaluere det jeg sier, da må du stryke det jeg sa der – he-he” eller ”Nå er jeg dritt lei av den båndopptakeren. Kan du skru den av, he-he”. Disse utsagnene sier noe om deres bevissthet rundt min tilstedeværelse og mitt forskningsprosjekt. Hva dette har hatt å si, er det umulig for meg å vite. Det kan ha ført til at de har skjerpet seg. Det kan også ha ført til at de har prøvd å gi meg det de trodde jeg ville ha. Men det kan også ha ført til at de *unnlater* å kommentere noe de vanligvis pleier å kommentere, kanskje i frykt for at de ikke skulle holde mål. Alt i alt sitter jeg igjen med et inntrykk av at de var fortrolige med min tilstedeværelse og at de i liten grad lot seg påvirke av at jeg var der.

Når det gjelder studentene kan tilstedeværelse min også ha påvirket dem. Dette kan ha gitt seg utslag på flere måter. For eksempel kan de ha jobbet hardere for å få positiv respons av veileder eller i verste fall at de har latt være å *vise* dansen sin fordi de tenkte at de ville få negativ respons og dermed bli satt i et dårlig lys. En student sa tydelig i fra om at hun *ikke* ville at jeg skulle være tilstede da hun fikk respons. Da jeg kom inn i rommet der hun fikk respons sa hun; ”Du får ikke lov til å se på. Ikke kom inn. Du får ikke komme inn!”. Dette kan også ha bidratt til et ureelt bilde av deres hverdag fordi svake studenter kan ha unnlatt å vise dansen når jeg var tilstede. Men alt i alt opplevde jeg også blant studentene at de i beundringsverdig i svært liten grad lot seg affisere av mitt nærvær. Ofte kom studenter bort til meg etter en veiledningsøkt for å slå av en prat. De fortalte åpenhjertig om deres tanker om dans, kropp og vurdering. Flere studenter sa at de synes det var så fint når jeg var der. Jeg bestrebet meg på å ”skli” inn i miljøet; alt fra kleskoder, sittemåter, til småprat og common sense. Jeg ønsket at lærerne så vel som studenter skulle være så trygge som mulig på meg, slik at veiledningssituasjonen skulle bli så naturlig som mulig.

Usikkerhet knyttet til intervju

Jeg gjennomførte en uformell samtale i forkant av undersøkelsen og ett hovedintervju til slutt. Også her kan min agenda ha påvirket resultatene på flere måter. Jeg var en periode svært opptatt av dette med *håndverk* versus *kunst* versus det *estetiske*. Jeg blandet sammen de tre begrepene det estetiske, kunst og subjektivismen og ønsket gjerne at SFS skulle gi tilbakemeldinger på håndverket, ensbetydende med utgangspunkt i det rasjonelle. Jeg tenkte at dette ville være positivt i forhold til mitt eget problemområde. Jeg hang meg opp i noe veileder 2 sa i den første samtalen. Han sa at han ønsket at studentene skulle; "... opparbeide [seg] en håndverksmessig status i dette faget" (14/3-2006). Jeg trodde lenge dette var min viktigste funn at problemene knyttet til utforming og bruk av kriterier i et kunstoff som dans kunne løses hvis lærere *sluttet* å fokusere på kunsten, men heller konsentrerte seg om håndverket. De aspektene ved dans som er umiddelbart synlige i dansen og i prosessen. Dette var min *forforståelse* da jeg begynte intervjuene. Jeg spurte lærerne om noe sånt som; "Kan man gå så langt som å kalle det et håndverk det dere gir tilbakemelding på". Langt på vei gav alle lærerne støtte til denne hypotesen, men en av veilederne påpekte at dette var et definisjonsspørsmål. Hun sa;

"Ja, man må bevisstgjøre de mulighetene, virkemidlene som de har, hvorvidt man kan kalle det et håndverk, jeg vet ikke, kanskje... de danser og tolker, så blir det litt forskjellig hver gang, som en kunstner gjør, mens en håndverker som regel gjennomfører håndverket sånn som det skal være" (veileder 3, 15/6)

Jeg ønsket en åpen og fri samtale, men oppdaget hvor lukket eller bunden den fort kan bli, fordi man selv som forsker, enten bevisst eller ubevisst, har sterke vyer og agendaer. Jeg ble faktisk overrasket over hvor mye makt intervjueren har. Jeg hadde makt til å styre hva som ble snakket om og jeg kunne forme og legg ord i munnen på intervjuobjektene. Jeg ble svært observant på hvor stor fleksibilitet og lydhørhet et intervju krever. Kvale (1997) snakker om validitet som håndverksmessig kvalitet, der funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes også teoretisk (1997 s.167). Etter grundigere analyse både av observasjonsnotatene og intervjuene, oppdaget jeg at lærerne ved SFS ikke var spesielt opptatte av håndverket, men derimot av kunsten og av kunstens mening (på kriterier som "dybde", "intensjon" og "sosial funksjon"). I dette lys kan det vel sies at jeg allikevel har vært åpen for hva data kunne fortelle meg, ved at jeg reflekterte over egen fordom og lot min egen forståelse bli korrigert. Likevel ville kanskje intervjuene blitt annerledes hvis jeg hadde hatt en annen forforståelse med meg inn. På den andre siden har en som forsker alltid med seg sin egen forforståelse; du

kan ikke ”gå ut av deg selv”. Hans Georg Gadamer (1989) har drøftet nettopp dette forholdet mellom fordommer og forståelse i redegjørelsen av sin hermeneutikk. Han vektlegger fortolkerens forståelse som ett resultat av at han eller hun greier å stille spørsmål ved sine egne fordommer. Gadamer skriver;

“That is why a hermeneutically trained consciousness must be, from the start, sensitive to the text's alterity. But this kind of sensitivity involves neither "neutrality" with respect to content nor the extinction of one's self, but the foregrounding and appropriation of one's own foremeanings and prejudices. The important thing is to be aware of one's own bias, so that the text can present itself in all its otherness and thus assert its own truth against one's own foremeanings” (Gadamer 1989 s.269)

Usikkerhet knyttet til analyse

Når det gjelder selve analysen vil det også være usikkerhet beheftet til prosedyrene i denne prosessen. Jeg begynte med å *transkribere* alt som ble sagt på veiledningen både det veilederne sa men også det studentene sa. Dette ble svært tidkrevende. Mot slutten transkriberte jeg kun det jeg anså som relevant i forhold til problemstilling, det vil si at jeg transkriberte litt kontekst og lærernes respons. Når det gjelder intervjuene, transkriberte jeg stort sett alt. Likevel kan nedskrevet tale aldri gi et fullstendig speilbilde av virkeligheten, da f.eks. tonefall, gester, blikk og annet kroppsspråk faller bort. Til en viss grad kommenterte jeg dette i den transkriberte teksten, som små notater i marginen som ”latter”, ”han reiser seg og sier;...” eller ”veileder feker med armer og bein” etc. Når jeg *kodet* data prøvde jeg også å huske konteksten responsen ble gitt i for å gjenskape nettopp stemningen rundt situasjonen der responsen ble gitt. Jeg filmet også noen veiledningstimer, nettopp for å få med kroppsspråket. Flere av lærerne var svært kroppslige og nærmest danset responsen til studentene. Etter at all transkriberingen var ferdig begynte kodingen.

Jeg har prøvd å finne merkelapper jeg mener på en god måte representerer materialet, med utgangspunkt i deres terminologi. Likevel kan ingen merkelapp fullt og helt dekke helheten. Jeg kan ha oversett kriterier fordi jeg kanskje ikke har skjønt hva som ble snakkes om eller på grunn av egne fordommer. Når det gjelder den neste fasen når merkelappen skulle plasseres på datamaterialet var det også rom for tvetydigheter. Det var flere ganger jeg var i tvil hvor jeg skulle plassere et utsagn. Jeg oppdaget også at lærerne av og til kunne blande sammen kriterier. For eksempel kunne gi tilbakemelding på ”tempo”, når det viste seg at de snakket om ”timing” eller ”rytme”. De kunne også være litt upresise og slumsete i responsen eller gi tilbakemeldinger som refererte til generelle kriterier som ”komposisjon”, ”formidling”,

”kreativitet”, ”bevegelsesmaterial” eller ”kommunikasjonsvilje”. Veider 2) sa for eksempel dette til en student; ”Det åpnet opp for å en kommunikasjonsvilje hos deg. Det at du intensiverte plassering ute på gulvet” (7/6, 183;50). Skulle jeg kode utsagnet som ”kommunikasjonsvilje” som er en svært overordna kriterium? Eller skulle jeg kode det som ”uttrykksbehov”, ”intensitet” eller ”rombruk”? Jeg måtte med andre ord prøve å tolke hva som egentlig ble kommentert, noe som absolutt medfører en viss usikkerhet fordi det krevde at jeg visste *hva* innholdet i hvert enkelt kriterium betydde. Jeg hadde ikke studert andre kriteriekart *før* jeg startet undersøkelsen i tråd med Strauss & Corbin (1990). Når jeg startet arbeidet var svært mange av kriteriene ukjente for meg, jeg hadde liten anelse om hva kriteriene betydde, hva som kunne regnes som et kriterium eller hvilken form kriteriene skulle ha. Skulle det for eksempel bare være et ord som ”tempo” og ”rytme” eller skulle det være en setning som for eksempel ”å kunne gi og ta feedback”, ”distanse til eget tema”, ”kunne holde på intensjon” eller ”ha kunnskap om kilder som inspirerer”? Jeg måtte prøve meg frem. På et tidspunkt var jeg oppe i 181 kriterier. Underveis i arbeidet forkastet og tilførte jeg kriterier ettersom jeg kontinuerlig vurderte dem som brukbare i forhold til å representere materialet ved SFS. Jeg oppdaget at et enkelt ord som ”distanse” og ”intensjon” var best egnet som kriterienavn fordi et ord som ”intensjon” både kan handle om ”å holde på intensjon”, ”bringe frem intensjon” eller ”å ha en intensjon”. ”Intensjon” representerer da alle de tre utsagnene. Kriteriekartet ville også bli ryddigere ved en slik løsning. Svært ofte kunne et utsagn vise til flere kriterier. Enkelte ganger kunne jeg kode et utsagn helt oppe i seks til syv kriterier. Jeg valgte å kode materialet både på de spesifikke og de generelle kodene og lot derfor deres responser lede vei.

Bruken av softwareprogrammet Weft QDA⁵ har i så måte garantert bidratt til å øke validiteten (se beskrivelser under *analyse*). Programmet tillot meg å kode og rekode et utsagn etter hvert som jeg ble tryggere på de ulike kriteriene og for eksempel ønsket å omkode et utsagn jeg så ble feil. Jeg oppdaget også at jeg kodet litt forskjellig fra dag til dag, noe som påvirker reliabiliteten. Jeg prøvde å ha alle kriteriene under huden mens jeg kodet, men oppdaget at jeg enkelte dager hadde ”hang til” eller overfokus på enkelte kriterier, spesielt kriterier som jeg syntes var ulne og vanskelige, og som jeg ikke helt hadde skjönt innholdet på. Et eksempel var at jeg en dag plundret veldig med kriteriet; ”dramaturgi” og vips så oppdaget jeg at jeg plutselig hadde puttet mange utsagn til dette kriteriet. Dette problemet varte på en måte ved

⁵ <http://www.pressure.to/qda/doc/wefthelp.pdf>

fordi antall kriterier økte underveis. Det ble vanskelig å huske på alle kriteriene når jeg kodet. På den andre siden ble jeg også tryggere på innholdet i kriteriene etter hvert, noe trolig kan ha veid litt opp for mengden av muligheter. For å høyne holdbarheten kodet jeg det meste av materialet fire ganger. Jeg oppdaget at det var svært høy grad av samsvar i kodingen mellom tredje og fjerde runde. For det andre laget jeg et forslag over mulige kriterier i form av et visuelt kart. Under kodeprosessen kikket jeg ofte på kartet for å minne meg selv på alle kriteriene for på den måten å ikke bli for opphengt i enkelte.

Til syvende og sist finnes det i dans som i kunst generelt ingen entydige svar eller enkle løsninger. Det vil alltid være rom og mulighet for andre til korrigering og tilbakevisning, men også til nytenkning og utvikling. Empirien jeg har samlet vil være åpen for andre som søker å utarbeide kriterier. Jeg anser derfor kriteriene jeg har funnet som midlertidige og håper jeg eller andre kan fortsette arbeidet ved senere anledninger.

3.3.2. Kontekst og gjennomføring

3.3.2.1. Forundersøkelsen – januar til februar 2006

Jeg hadde stilt en del betingelser til institusjonen jeg skulle gjøre undersøkelsen ved. For det første måtte jeg finne en institusjon som hadde en godt utbygd vurderingspraksis. For det andre måtte virksomheten være knyttet til den moderne dansetradisjonen. Til sist ønsket jeg å finne en skole hvor koreograf og danser var én og samme person og et prosjekt som varte over litt tid (gjærne flere måneder). Jeg kjente til ”1-årig forstudium i dans” i Oslo da jeg selv hadde gått på denne skolen for ca. ti år siden. Jeg viste at ”1-årig forstudium i dans” og nå SFS var en del av den moderne dansetradisjonen og at vi studenter den gang hadde fått en del tid til å lage danser selv. Mye har skjedd med denne skolen siden jeg gikk der. Jeg ønsket derfor å undersøke om virksomheten ved SFS kunne innfri de betingelsene jeg hadde satt og i så måte være egnet for mitt prosjekt. Januar og februar 2006 gjennomførte jeg en forundersøkelse ved SFS. Forundersøkelsen besto av 12 timer observasjon og en del samtaler med lærerne ved SFS. Forundersøkelsen gjorde meg trygg da jeg oppdaget at skolen hadde et vel utbygget vurderingsapparat. Jeg oppdaget også at hovedfokus i *mye* større grad enn da jeg selv gikk på ”1-årig forstudium i dans” var på studentenes eget arbeid med å lage og danse *deres* egne danser. Med andre ord sto jeg ovenfor en virksomhet som har visse fellestrekk med kreativ dans. Jeg valgte SFS og plukket ut et prosjekt; ”Kroppen min” som skulle gjennomføres samme vår.

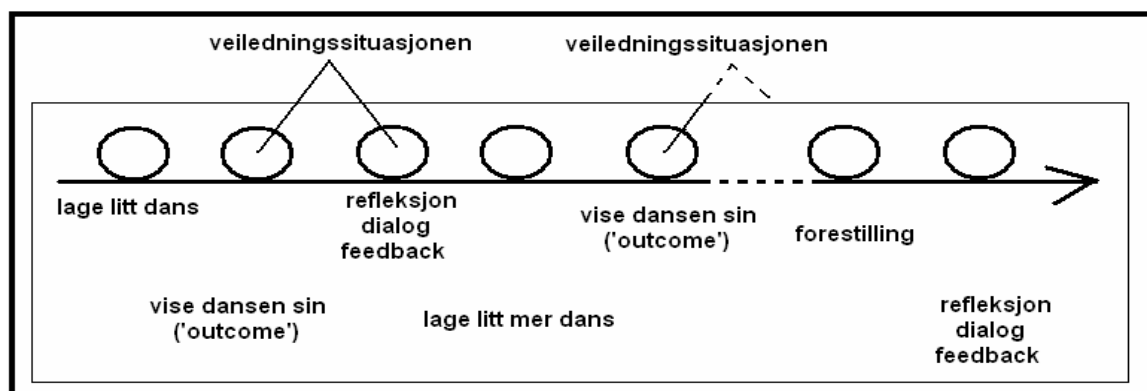
3.3.2.2. Hovedundersøkelsen - mars til juni 2006

Hovedundersøkelsen besto av observasjon og intervju. Observasjonene ble foretatt i veiledningssituasjonene. I alt observerte jeg 18 formative veiledningssituasjoner, fire forestillinger, samt tre oppsummeringssamtaler til slutt (summativ evaluering). Dette utgjorde 47 timer lydopptak, samt 8 timer videodokumentasjon. Jeg gjennomførte to typer av intervju, der det andre er resultat av metodologiske problemstillinger knyttet til den første runden (utdypes under). Dette utgjorde 12 timer. Til sammen satt jeg med et material bestående av 59 timer lydopptak og 8 timer video. Før jeg startet undersøkelsen undersøkte jeg om oppgaven har meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, noe den ikke hadde.

Veiledningssituasjonen/ observasjonene - mars til juni 2006

I veiledningssituasjonene ønsket jeg å undersøke hva slags kriterier (eller ord) pedagogene og studentene brukte i samtalen. Videre ønsket jeg å finne ut **hva** pedagogene vektla i tilbakemeldingene på dansen og ved danseren, dvs. hva de påpekte, kommenterte, og oppmuntret til, men også hva som ble korrigert og kritisert. Jeg tok lydopptak av alle veiledningstimene jeg deltok i, samt videodokumentasjon av alle lærerne i denne samtalen.

En typisk veiledningssituasjon besto av en slik gruppe, der studentene i første del av veiledningen etter tur danset og viste dansen sin (så langt de var kommet), for i siste del å fortelle om det han eller hun hadde danset; om ideen, forandring eller utvikling, og om det var noe spesielt de ønsket veiledning på, for så i sin tur gå i dialog med medstudenter og pedagogen, samt få tilbakemelding på det han eller hun hadde vist og snakket om. Hver gruppe hadde om lag 10–12 slike møtepunkt gjennom prosjektet (se figur 3).



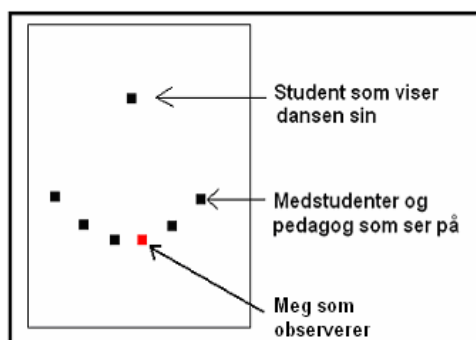
Figur 2. Prosjektet "Kroppen min" ved SFS. Modellen viser hvordan studentene hele tiden var i en prosess der de lagde dans, viste dansen for gruppen sin, fikk feedback, lagde mer dans etc.

De fire gruppene hadde veiledning på ulike tidspunkt avhengig av når pedagogen kunne. Delvis ble disse timene satt til en fast tid (for eksempel onsdager kl.14), delvis ble de avtalt fra gang til gang, og delvis foregikk veiledningen mer spontant etter ønske fra studentene der og da. Det hendte at veiledningstimene ble utsatt eller ble avlyst av ulike årsaker. Jeg fant etter hvert en strategi der jeg sendte tekstmeldinger til pedagogene for å høre når de hadde avtalt neste veiledning, og når dagen kom, dobbeltsjekket jeg med pedagogen, med ny tekstmelding, om lag 1 ½ time før veiledningstidspunktet, for å oppdatere meg i forhold til eventuelle endringer. En av pedagogene hadde ikke mobil og da var studentene gode hjelpere. De ringte og informerte meg om tider og endringer. Inne i mellom gikk også veiledningstimene parallelt som gjorde at jeg måtte velge hvilken gruppe jeg skulle observere. Jeg observerte alle hovedveilederne minst fire ganger (se tabellen under). Ved første veiledningstime i mars, i midten (april), rett før forestilling (mai) og ved sluttvurderingen (juni). Veileder 2 og 5 observerte jeg syv ganger (figur 3). Veileder 1 hadde en biveileder rolle og veiledet alle studentene én gang i april samt en sluttvurdering 6.juni.

Veileder	Dato	Ant.obs.	Gruppe	Tittel
Veileder 1	4/4, 5/4 og 6/6	3	(alle)	Biveileder
Veileder 2	20/3, 23/3, 30/3, 6/4, 11/5, 23/5, 7/6	7	2	Hovedveileder
Veileder 3	28/3, 4/4, 11/5, 8/6	4	3	Hovedveileder
Veileder 4	28/3, 6/4, 23/5, 24/5, 7/6	5	4	Hovedveileder
Veileder 5	10/3, 29/3, 6/4, 21/4, 11/5, 22/5, 24/5	7	5	Hovedveileder

Figur 3. Tabell over observasjon ved SFS

Oppsummeringen av prosjektet ble foretatt i de samme gruppene mellom 6. – 8. juni 2006. To av veilederne hadde oppsummeringen hjemme hos seg selv, de to siste hadde den på skolen. Oppsummeringen til gruppe fem foregikk pinsehelgen. Da var jeg selv på reise og fikk et muntlig referat av oppsummeringen av pedagogen i etterkant.



Alle veiledningssituasjonene foregikk ved SFS, i ett av de tre danserommene skolen eier. All veiledningene og observasjon foregikk sittende, liggende eller stående hvis det var slik studenten ønsket å ha sitt publikum. Som modellen til venstre viser plasserte jeg meg i blant dem og ikke ute på siden.

Intervjuene/ samtalene med lærerne ved SFS – juni 2006

I starten av undersøkelsen hadde jeg en uformell samtale med alle veilederne om kriterier, veiledning og tilbakemelding. Da jeg var ferdig med alle observasjonene gjennomførte jeg individuelle dybdeintervju. Jeg hadde planlagt å intervju hver veileder to ganger. Jeg ønsket at dette skulle foregå i rolige omgivelser og så for meg kontoret til Pedagogisk Profil (PP) ved UV-fakultetet, UIO, der jeg selv har tilgang. Jeg hadde gitt alle pedagogene et orienteringsnotat om intervjuets gang om lag en måned i forkant. I notatet kom jeg med forslag til tid og sted, samt intervjuets innhold. Jeg ønsket at veilederne skulle ha tenkt litt i forkant slik at de kunne stille forberedt på intervjuet. Tanken bak dette var at de kunne få en dypere refleksjon omkring egen praksis, samt muligens en mer effektiv bruk av tid. Jeg ønsket i utgangspunktet at det første intervjuet skulle være et semi – strukturert intervju, basert på en forholdsvis spesifikk intervjuguide med 11 spørsmål (se vedlegg 1). I det andre intervjuet ønsket jeg at pedagogene skulle syntetisere innholdet fra den første intervjurunden, slik at de utviklet hvert sitt kart over kriterier dans kan bedømmes ut i fra samt komme frem til noen prinsipper om bruk og vekting av kriteriene. I forkant av intervjuene hadde jeg transkribert og gått igjennom alle veiledningsnotatene for å danne meg et bilde av hva den enkelte veileder kommenterte, oppmuntret til, samt kritiserte. Dette gjorde jeg for selv å stille forberedt til intervjuet.

Den første veilederen jeg skulle intervju var veileder 1. Hun ønsket på grunn av tidspress å gjennomføre bare ett intervju. Jeg valgte å intervju henne i den første intervjurunden, da jeg vurderte den som viktigst. Det var tilfeldig at hun ble førstemann ut. Intervjuet med denne veilederen hadde jeg som nevnt ved UV-fakultetet. Den andre veilederen jeg skulle intervjuet hadde jeg også invitert opp til UV-fakultetet. Før vi skulle sette i gang intervjuet ønsket hun å diskutere prosjektet mitt. Hun syntes det var lenge siden vi hadde fått snakket ordentlig sammen og hun kunne tenke seg en liten oppdatering i forhold til hva det var jeg spesifikt ønsket undersøke, samt hensikt, formål og formaliteter som anonymitet og kreditt. Hun fortalte at de var blitt bekymret i forhold til formålet med prosjektet mitt på grunn av notatet jeg hadde sendt ut til dem som blant annet inneholdt begreper som *prinsipper*, *bedømming*, *essensielle* kriterier. Jeg skjønnte at hun ikke kjente seg igjen i disse begrepene da de selv bruker begreper som møtepunkt, samtale, feedback, oppsummering, veiledning og respons. Jeg skjønnte at hun forbandt mine begreper med tradisjonell summativ vurdering og eksamen med karakter. En vurderingsform som på daværende tidspunkt brøyt med filosofien ved SFS. Jeg fortalte henne at prosjektet mitt handlet om vurderingskomponenten; *hva*, altså hva en kan

se etter når en skal gi respons. Jeg prøvde å betrygge henne om at det ikke spilte noen rolle for meg om kriteriene inngikk i en formell eller uformell, formal eller summativ vurderingsform og at jeg ikke skulle bruke kriteriene som et innlegg for verken karakterer i skolen eller summativ vurdering. Jeg hadde en tre timers lang samtale med henne om formålet med oppgaven og deres posisjon oppe i dette. Etter samtalen ble jeg svært bekymret for at hele prosjektet mitt skulle gå i vasken. På den andre siden bidro samtalen til en klargjøring av mitt eget prosjekt og ikke minst i forhold til begrepene som viste seg å være konstruktivt for alle.

Etter denne samtalen valgte jeg en ganske annen tilnærming til intervjuet. Jeg ønsket at formen skulle være åpen og mer i form av en samtale. Jeg valgte å bytte ut ord som prinsipp og bedømming med ord de selv bruker ved SFS som; feedback, respons og tilbakemelding. I stedet for spørsmål som; 'Hva slags *prinsipp*' og 'Hva slags kjennetegn kan indikere kvalitet' etc. valgte jeg de tre spørsmålene;

- ❑ *Hva oppmuntrer du til når du gir respons på dans?*
- ❑ *Hva ser du etter når du gir respons på dans?*
- ❑ *Hva er det viktigste for deg at studenten mestrer*

I tillegg ba jeg veilederne selv finne et sted for samtalen der de kunne føle seg komfortable. Tre av veilederne valgte SFS, mens én forslo en kafé i sentrum. Etter det andre intervjuet, under disse nye forholdene, oppdaget jeg at det holdt med et intervju. Samtalene tok i gjennomsnitt ca tre timer.

Selv om notatet jeg hadde sendt til dem både var forvirrende og dels misvisende fikk jeg inntrykk av at veilederne hadde tenkt mye i forkant av intervjuene. Jeg på min side dro nytte av transkriberingen og analysen av veiledningstimene, på den måten at jeg selv i større grad kunne delta i samtalen om deres feedback/tilbakemelding, blant annet. minne dem på situasjoner, hendelser, ord og begreper eller stille oppklarende spørsmål. Jeg ba også om begrunnelser for tilbakemeldinger som jeg var usikker på. For eksempel kunne jeg si; "Her henviser du til formaliteten i studenten. Hva mente du med det?" Pedagogen kunne da for eksempel svare; "Har jeg sagt det? Formaliteten i deg? Nei, det kan jeg ikke ha sagt. Gud har du sletta båndet? He-he". Jeg kunne også si; "Her ga du litt negativ tilbakemelding fordi dansen var lite "dansant". Pedagogen kunne da svare; "Ja, det er viktig for meg at...". Etter det tredje intervjuet følte jeg at jeg hadde et tilstrekkelig materiale og det siste intervjuet tok derfor litt kortere tid enn de første tre. Veileder 4 & 5 ønsket å bli intervjuet sammen. Jeg

vurderte dette som positivt både fordi de selv ønsket det, noe som ville kunne skape trygghet, men også fordi de da fikk mulighet til å spille ball med hverandre. Dette kunne føre til en rikere samtale, samt gi meg en dypere forståelse av virksomheten deres. Jeg hadde vurdert i forkant intervjurunden om jeg heller skulle hatt ett fellesintervju med alle lærerne nettopp på grunn av denne effekten. Men fordi lærerne ved SFS har ulik funksjon og utfører veiledning på forskjellige ting ønsket jeg separate intervju der jeg kunne gå i dybden hos hver enkelt. Veileder 4 & 5 ønsket selv å stille sammen og jeg hadde ikke lyst å argumentere mot dette. På slutten av dette intervjuet hadde jeg satt av litt ekstra tid der jeg kunne ha en liten samtale med hver enkelt av dem om ting jeg lurte på eller ønsket en utdypning av.

Med intervjuene ønsket jeg å samtale om praksisen jeg hadde observert. For det første ønsket jeg å validere mine egne observasjoner. Det vil si å konfrontere min egen forståelse av deres praksis, med deres forståelse, slik at pedagogene fikk mulighet til å rette opp eventuelle missforståelser, korrigere eller komme med tilføyelser. For det andre ønsket jeg en dypere innsikt i refleksjon bakenfor praksisen. For det tredje ønsket jeg å klargjøre en kontekst av prosjektet 'Kroppen min' i forhold til øvrig undervisning og progresjon ved studiet.

3.3.3 Analyse

Arbeidet med denne oppgaven har vært preget av omfattende bruk av teori og litteratur. I forhold til analysen kan dette være problematisk fordi jeg ikke klarer å se hva materialet mitt faktisk forteller meg. Jeg ser ikke bort fra at jeg kan ha fått såkalte teoretiske "skylapper", som faktisk kan hindre den mer induktive kodingen av materialet. Strauss & Corbin (1990) sier;

"The trouble is that researchers often fail to see much of what is there because they come to analytic sessions wearing blinders, composed of assumptions, experience, and immersion in the literature. Oh, you are saying, "not me!" The problem is that you are not always aware how much these blinders colour your interpretation of events until someone else points it out" (1990 s. 75)

De viser til ulike strategier de mener kan åpne opp materialet. En av strategiene er å analysere gjennom sammenlikning, enten ved å sammenlikne med noe helt annet (for eksempel dans og fluefiske), det komparative (f.eks. dans i Norge og India) eller en utrert sammenlikning (for eksempel dans med børsmegling). En annen strategi de legger stor vekt på er å stille spørsmål om materialet. De skiller ut fire ulike typer av spørsmål der basisspørsmålene er knyttet til spørreordene hvem, når, hvor, hva, hvordan, hvor mye og hvorfor.

Jeg har prøvd å ha en induktiv holdning i forhold til materialet, kodingen og presentasjonen av resultatene. Samtidig som jeg har brukt litteratur i deler av dette arbeidet. Spesielt i siste fase av analysen da jeg skulle presentere kriteriene jeg fant. Jeg fikk behov for å samle eller kategorisere kriteriene i større grupper eller klaser. I dette arbeidet undersøkte jeg enkelte av kriteriene mer teoretisk underveis som en hjelp og støtte til begrepsinnholdet. For eksempel lurte jeg på forskjellen mellom "tempo", "timing" og "rytme". Begreper veilederne til stadighet benytter seg av. Jeg lurte på hva de betydde, om det var det samme og eventuelt hva forskjellen var. Ved siden av å spørre veilederne selv, benyttet jeg meg av ulike oppslagsverk og teori, alt fra leksikon, fremmedordbøker, samt artikler om kreativitet, narratologi, dans og bevegelse etc. Bruken av litteratur i denne fasen gav meg den støtten jeg trengte for å kunne utarbeide det endelige kartet over kriteriene ved SFS (se figur 11). Både på grunn av usikkerheten som oppsto i forbindelse med intervjuene og på grunn av den induktive metoden jeg hadde valgt ønsket jeg at veilederne ved SFS skulle kunne kjenne seg igjen i kriteriene og presentasjonen av dem. Jeg hadde blant annet to møter med veileder 4 og 5; 30/6 og 17/10, der jeg presenterte funn og material for dem. Dette gjorde jeg for å være helt sikker på at materialet representerte SFS kriteriebruk. Jeg hadde i bakhodet at jeg kanskje ble nødt til å anonymisere skolen (SFS). Men veilederne syntes jeg hadde klart å fange inn deres praksis og så ingen betenkeligheter med at jeg brukte skolens navn.

Som nevnt tidligere har Grounded Theory et enormt analyseapparat, som krever et stort og omfangsrikt datamaterial og mye tid for virkelig å kunne utnytte dets potensial til fulle. Samtidig brukes og anvendes GT på situasjoner for å forstå eller løse et problem; "Grounded Theory is an action oriented model, therefore in some way the theory has to show action or change, or the reasons for little change" (Strauss & Corbin 1990 s.123). Gjennom analysemetoder utvikles en matrise over betingelser som leder til et fenomen, som leder til en kontekst som leder til en handling og i siste instans til en konsekvens (1990 s.70). I forhold til datamaterialet mitt er det for det første forholdsvis lite, for det andre har jeg forholdsvis begrenset med tid og for det tredje skal jeg ikke løse et problem. Jeg skulle tvert i mot kartlegge, utforske, redegjøre og vekte kriterier ved SFS. Dette er også noe av årsaken til at jeg heller ikke kan bruke GT i sin helhet, selv om jeg aldri så gjerne hadde ville ønsket.

Med utgangspunkt i John Creswells (2003) metode for kvalitativ tekstanalyse delte jeg analysen inn i følgende fem trinn (s.191–195);

1. Transkripsjon
2. Helhet
3. Koding
4. Fortelling/ beskrivelse
5. Fortolkning

Da jeg hadde gjennomført alle observasjonene og overført lydopptakene over på PC'n min, begynte det møysommelige arbeidet med å transkribere materialet. Jeg hadde en anelse om at dette arbeidet både var tid - og ressurskrevende fra metodekurset, men at det skulle være så langtekkelig og kjedelig hadde jeg ingen forestilling om. Grovt regnet vil jeg anta at jeg bruke mellom 180 og 200 timer på å transkribere datamaterialet (inkludert intervjuene). Jeg hadde til sammen 67 timer med lydopptak som ble til 275 sider tekst. Enkelte partier transkriberte jeg svært nøye, andre partier lot jeg være å transkribere. Dette vurderte jeg fortløpende basert på relevans. Jeg passet på å utelate navn i transkriberingen med tanke på anonymisering. Da jeg hadde transkribert alt materialet leste jeg igjennom hele datamaterialet for å danne meg et bilde av helheten. Creswell (2003) sier; "A first general step is to obtain a general sense of the information and to reflect on its overall meaning" (2003 s.191)

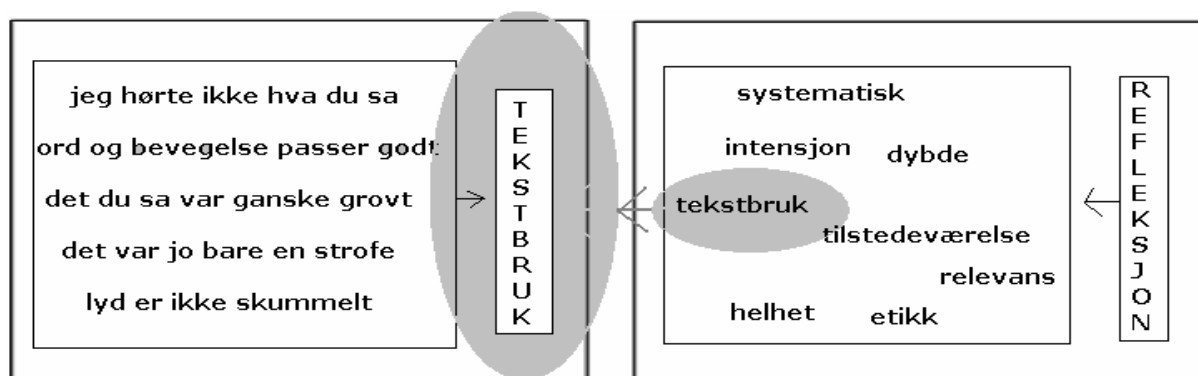
Her begynte jeg å vurdere utsagn ut i fra problemstillingene i oppgaven, uten at jeg tolket dette noe dypere. Jeg noterte relevante ord og betraktninger som kommentarer i margen⁶. På bakgrunn av dette materialet kunne jeg endelig ta fatt på den egentlige analysen. Jeg begynte med å lese igjennom alt materialet for hver veileder, noterte ord, navn, en slags essens og skrev et kort sammendrag både av veiledningssituasjonene og intervjuet. Jeg prøvde å forstå det som ble gitt respons på for så å finne passende merkelapper å sette på dette. Creswell (2003) skriver om kodeprosessen;

"It involves taking text data or pictures, segmenting sentences or images into categories, and labelling those categories with a term, often a term based in the actual language of the participant" (2003 s.192)

Dette arbeidet var svært krevende. Jeg måtte være topp konsentrert for å virkelig forstå hva de mente, påpekte og kommenterte. I denne fasen tok jeg flere pauser underveis og fikk en runde i nabolaget for å tenke klarere. Strauss & Corbin (1990) skriver dette om kodeprosessen; "...

⁶ Dette gjorde jeg ved hjelp av *insert-filen* og *comment* i Microsoft Words tekstbehandlingsprogram. .

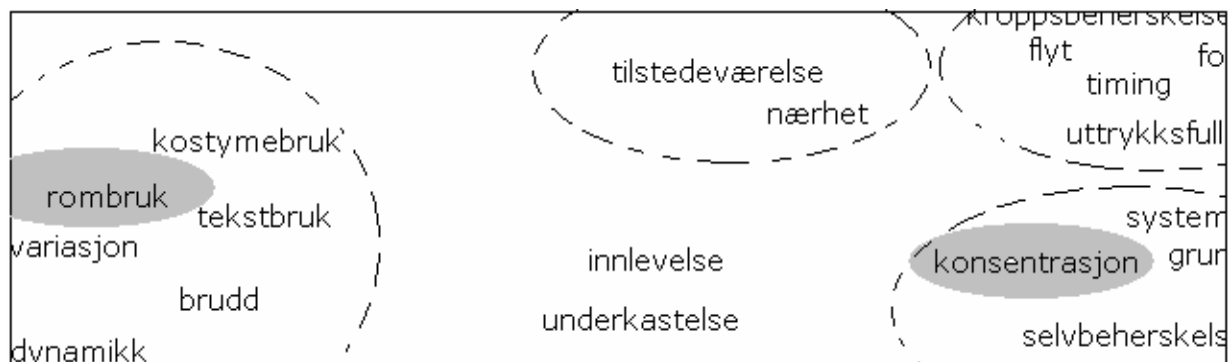
concepts, hypotheses, and theories are not found ready-made in reality but must be constructed” (1990 s.59). De kaller den første kodeprosessen for *open coding*. I denne fasen brykkes materialet ned til avgrensede deler. Materialet blir nøye vurdert, undersøkt og sammenliknet, noe som igjen fører til nye oppdagelser. De ulike delene får så navn, som står for eller representerer fenomenet, for til slutt å bli gruppert sammen under en kategori. I denne fasen var jeg i tråd med Strauss & Corbin (1990) mindre opptatt av å finne det riktige kriterienavnet. Jeg var mer opptatt av å finne en passende merkelapp slik at jeg kunne huske hva kriteriet inneholdt slik at jeg kunne fortsette kodeprosessen. Da jeg hadde jobbet meg igjennom alt materialet satt jeg tilbake med en rekke merkelapper. Jeg oppdaget at noen av merkelappene var svært overordna som; ”refleksjon”, ”kommunikasjon”, ”kompositorisk intelligens” mens andre igjen var svært underordna som; ”det du sa var ganske grovt” og ”ord og bevegelse passet godt”. Jeg ønsket på dette stadiet å finne frem til kriterier som både var forståelige og passende samtidig som de befant seg på samme abstraksjonsnivå. Jeg samlet derfor noen av merkelappene i mer overordna kriterier (se venstre side på figur 4-1) og delte de mest overordna merkelappene i mer underordna kriterier (høyre side av figur 4-1). Ønsket mitt var å finne et nivå der gyldigheten av et kriterium ble generelt nok til kunne gjelde i flere sammenhenger, samtidig som det ble konkret nok, til faktisk å kunne brukes som et eget kriterium. Figur 4-1 er et forsøk på å illustrere denne prosessen. Det overordna begrepet ”refleksjon” er her delt opp i åtte kriterier på et lavere nivå blant annet ”tekstbruk”, ”dybde” og ”intensjon”. Småsetningene på venstre side av modellen (som ”jeg hørte ikke hva du sa” og ”det var jo bare en strofe”) ble samlet inn i det litt mer generelle kriteriet ”tekstbruk”. Vi ser da at ”tekstbruk” både blir et samlekraterium for en rekke underordnede kriterier, samtidig som kriteriet er resultat av en oppdelingsprosess fra mer overordnede kriterier som ”refleksjon”.



Figur 4 - 1. Kategorisering av materialet funnet ved SFS. Eksempel på arbeidet med å finne ”passende” merkelapper. Venstre side av figuren viser samlebegrepet ”tekstbruk” som ble utledet fra en rekke mer underordna begreper beskrevet. På høyre side utledet jeg en rekke mer underordna begreper ut i fra det overordnede begrepet ”refleksjon”

I følge GT er neste fase i den åpne kodingen å finne egenskaper og dimensjoner ved kategoriene (Strauss & Corbin 1990 s.69–73). Jeg prøvde på et tidspunkt å finne dette i materialet mitt. For eksempel under kategorien 'kommunikasjonsvilje' fant jeg egenskapene; 'kommunikative', 'reflektert' 'undrende', med dimensjonene 'vil stille spørsmål' og 'vil ikke', fantasifull og fantasiløs, kritisk og naiv, distanse og selvopptatt til egenskapen "undrende".

Etter den åpne kodeprosessen hadde jeg funnet frem til 84 kriterier. Denne listen dannet utgangspunkt når jeg nå skulle gå tilbake til materialet å sette koder på den. Fordi jeg hadde så mange kriterier ønsket jeg å gruppere disse nærmere. Jeg hadde også behov for å visualisere disse for lettere å få oversikt over mengden av kriterier. Jeg bestemte meg derfor for å utvikle et midlertidig kart over kriterier jeg hadde funnet frem til gjennom den åpne kodeprosessen. Jeg valgte å bruke et enkelt tegneprogram (Paint), der jeg lett kunne dra, flytte og leke med kriteriene, uten å måtte tenke på lagdeling, som man f.eks. må i Fotoshop (photoshop). Jeg begynte med å lime en bunt av kriteriene over i Paint, og plasserte ett og ett kriterium intuitivt ut over arket. Kriteriene som hørte sammen, som f.eks. "kostymebruk", "rombruk" og "tekstbruk", plasserte jeg i nærheten av hverandre. Jo mer forskjellig et kriterium var fra et annet, jo lenger avstand hadde jeg mellom disse to f.eks. "konsentrasjon" og "rombruk" (se figur 4-2)



Figur 4-2. Intuitiv plassering av kriterier ut på et ark (i Paint).

Noen av kriteriene var vanskeligere å plassere enn andre som "forførelse", "innlevelse" og "tilstedeværelse". Grunnen til dette var at jeg umiddelbart ikke klarte å se at de hørte til et sted eller fordi de var så overordna at de for eksempel kunne brukes til å samle sammen klaser av kriterier. Underveis i arbeidet plasserte jeg de vanskelige kriteriene for seg selv litt rundt om kring på arket. Da jeg hadde gått igjennom alle kriteriene oppdaget jeg at noen av dem likevel hørte til et sted og jeg fikk dermed plassert dem der. Jeg oppdaget at flere av kriteriene

kunne plasseres flere steder og fant etter hvert ut at jeg arbeidet etter følgende kategoriseringsprinsipp; ”Jeg tar et kriterium og plasserer det der det hører *mest* hjemme” i forhold til SFS egen systematikk, som også gjorde at jeg flyttet noen kriterier fra ett sted til et annet etter at alle kriteriene var plassert utover.

Alt i alt gikk det overraskende greit å plassere kriteriene når jeg først hadde arbeidet med dette i noen tid. Da jeg hadde eksperimentert og flyttet litt rundt på kriteriene oppdaget jeg at jeg hadde plassert kriterier som er typiske for *skaperen* av en dans på venstre side og på høyre side kriterier som er mer typiske for den som skal *utføre* dansen. Jeg oppdaget også at kriteriene øverst på arket kunne minne om kriterier en ofte forbinder med et håndverk (teknikk, redskaper, virkemidler) eller de *synlige* aspektene ved en dans som ”kostyme”, ”flyt”, ”rytme” ”rombruk”. Kriteriene nederst på arket syntes å være mer knyttet til det kunstneriske som ”relevans”, ”dybde” og ”helhet” og til kriterier som ikke er så lett å få øye på (X-faktor) som; ”trygghet”, ”åpenhet” ”nærhet” (se figur 11).

Da jeg nå hadde laget en liste over mulige kriterier kunne jeg igjen gå tilbake til materialet å fortsette kodeprosessen. Creswell (2003) sier om denne fasen;

”Now take the list and go back to your data. Abbreviate the topics as codes and write the codes next to the appropriate segments of the text. Try this preliminary organizing scheme to see if new categories and codes emerge”
(Creswell 2003 s.192)

Jeg vurderte på grunn av ambisjonsnivå og mengde av material at det ikke var nødvendig å bruke avanserte verktøy som Atlas – TI. Jeg opprettet derfor et enkelt word - dokument med en tabell bestående av tre kolonner (se figur 5). I kolonnen lengst til venstre plasserte jeg alt materialet, fra alle veilederne, i den midterste kolonnen plasserte jeg stikkord om hva utsagnet handlet om. Dette kalte jeg *deres begreper og utsagn*. Lengst til høyre plasserte jeg kriterier jeg tenkte kunne passe og kalte disse for *mine begrep*.

Da jeg nesten var ferdig med å kode den tredje veilederen begynte jeg å få problemer med dokumentet som på det tidspunkt rommet om lag 400 sider. Jeg kunne verken få lagret eller skrevet noe i dokumentet. Samtidig begynte kriteriene i de to kolonnene til høyre (figur 5) å leve sitt eget liv som gjorde at de plutselig vandret opp og ned i kolonnene, som medførte at de ikke lenger stemte med utsagnet i kolonnen over material. Dette var en svært kritisk fase i arbeidet ettersom jeg hadde brukt flere uker på denne prosessen.

Material	Deres begrep	Mine begrep
igjen, det er godt for et publikum, (240.52) det er tydelig, men du kunne problematisert dette mye mer, (241.13) hvordan skal vi forstå ryggtavla di, hva skal vi få tak på der? Der ramlet jeg av lasset (241.39) I begynnelsen er du klar, og det er god sammenheng mellom bevegelse, intensjon og språk (lage en kropp), og vi sitter og føler at du finner ut av kroppen din, lage kroppen sin. (241.45) Men du må gi bevegelsen pust, jeg ser deg ikke, du fyker så fort.	- Tydelig problemstilling - Intensjon bak bevegelse - Sammenheng - Gi bevegelsen pust/ro og flyt	Dybde Hensikt Sammenheng Pust
(241.57) En må søke å finne ut hva en selv holder på med. ----- (247.01) Det med nakenhet, det bør være noe en prøver ut, det bør ikke være større	- vite hva en vil - Utforske og eksperimentere	Intensjon/formål Eksperimentere

Figur 5. Utsnitt fra kodingen av materialet.

Jeg vurderte på dette tidspunkt å ta i bruk Atlas - TI, til tross for betenkelighetene. Jeg rådførte meg heldigvis med en datasakkyndig og fikk spurt om det fantes et enklere program for analyse av kvalitative data. Han tipset meg om softwareprogrammet Weft QDA; "Weft QDA offers a generic set of facilities for working with text documents, and doesn't make any particular assumptions about how to think about and generalise from data"⁷ Weft QDA er et svært enkelt CAQDAS – program;

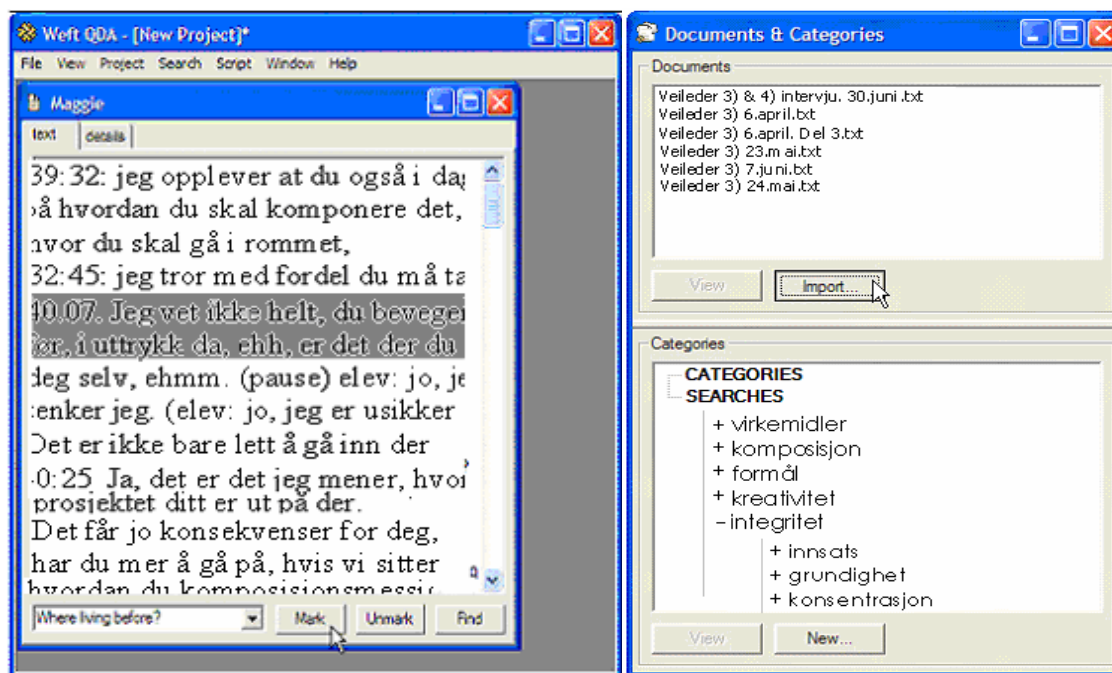
*"Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS) searches, organizes, categorizes, and annotates textual and visual data. Programs of this type also frequently support theory-building through the visualization of relationships between variables that have been coded in the data"*⁸

Mens mange av de andre CAQDAS - programmene er svært vanskelig i bruk, hadde Weft QDA et lett tilgjengelig brukergrensesnitt (se utsnitt av programmet i figur 6 på s.40).

Ettersom Word - dokumentet var dokumentert korrupt måtte jeg kodet alt materialet på nytt. Jeg merket at kodeprosessen gikk lettere ettersom materialet var kjent og jeg var blitt tryggere på kriteriene. I stedet for å tape tid, sparte jeg tid på å bruke dette programmet. Jeg oppdaget at jeg vet hjelp av denne programvaren kunne gjøre alt det jeg ønsket, dobbelt så fort, bl.a. fordi programmet selv lager en oversikt over sitatene til hvert enkelt kriterium. Samtidig var programmet helt stabilt og svært fleksibelt. Jeg kunne flytte om på kriterier, tilføye og fjerne kriterier etter hvert som prosessen skred frem uten at kolonnene og kriteriene forflyttet seg som i Word - dokumentet (i figur 5).

⁷ <http://www.pressure.to/qda/doc/wefthelp.pdf>

⁸ http://www.lboro.ac.uk/research/mmethods/research/software/caqdas_primer.html



Figur 6. Utsnitt fra Weft QDA – programmet. Til høyre i figurer markeres material med koden. Til venstre opprettet jeg de ulike kategoriene.

Jeg trodde jeg skulle klare å telle alle dataene manuelt. Lenge hadde jeg kun en grovtelling av materialet basert på min egne manuelle telling. Men ettersom jeg hadde kodet til sammen 2734 sitat var det stor usikkerhet knyttet til disse tellingene. Ettersom jeg ikke bare var interessert i kriteriene veilederne ved SFS bruker men også vektingen av dem, ønsket jeg en helt eksakt telling av materialet. For å minske usikkerhet ble dataene telt statistisk ved hjelp av Microsoft Office Access og Microsoft Excel. I denne spørringen beregnet jeg snitt, standardavvik og totaler per veileder og totaler totaler av kriterier og kategorier. Til dette arbeidet fikk jeg hjelp av min samboer Joachim Carlsen, som lærte meg enkel frekvensanalyse. Jeg brukte også Excel til å lage og utforme tabeller og figurer. Jeg ønsket å samle kriteriene i klaser eller kategorier, for lettere å kunne holde oversikt i den videre diskusjonen i kapittel 4. I denne prosessen brukte jeg samme prinsipp som i utarbeidingen av det første kriteriekartet. Det vil si at jeg prøvde å samle de kriteriene jeg mente hørte mest sammen i klaser eller grupper. Jeg forsøkte meg frem og prøvde ut ulike grupperinger. Etter mange ulike varianter av koder, begreper og kategorier, endte jeg til slutt opp med de ni kategorier; ”kropp”, ”tema”, ”uttrykk”, ”integritet”, ”virkemidler”, ”kreativitet”, ”dramaturgi”, ”dedikasjon”, ”tilstedeværelse”.

Gjennom denne prosessen fikk jeg etter hvert god oversikt over materialet som kunne legges til grunn for kriteriene. I tillegg til dette begynte jeg å velge ut sitater som på en god måte kunne representere materialet. Jeg vil under gå igjennom materialet hver enkelt veileder, der

jeg først presenterer resultatene fra observasjon, for dernest presentere resultater fra intervjuet. Siden jeg hadde gruppesamtale med veileder 4 og 5 presenterer jeg dette materialet sammen etter at jeg har presentert resultatene fra observasjonene hver for seg først. Til sist i kapitlet sammenfatter jeg narrative i henhold til problemstilling. I gjennomgangen daterer jeg alle sitatene med dato og tid i parentes ved slutten av hvert sitat. Et eksempel kan være; ”tekst”(6/6, 97;23). Her betyr 6/6 6.juni og 97;23 betyr 97 minutter og 23 sekunder etter jeg startet opptaket. Intervjuene er kun markert med tid, ikke dato.

3.4. Presentasjon av materialet

3.4.1 Veileder # 1

Observasjon

Denne veilederen gav studentene én individuell veiledning midt i prosessen ved siden av en felles oppsummering til slutt. Jeg var til stede ved begge anledningene. Denne veilederen var opptatt av at dansen skulle settes inn i en samfunnskontekst. Det var spesielt én student som fikk mye ros for dette på oppsummeringen 6/6. Da sa hun;

”Sjefen, The Boss! Var det morsomt å gjøre? Det var veldig interessant å se på. Jeg vet ikke hva jeg skal si, jeg synes det fungerte bra i forhold til intensjonen din. Det var tydelig, hva du ville. Tema kom godt frem og det var interessant også i en samfunnskontekst... Det var tøft at du torde å gå så lang. Det handlet om allmakt; Gud ser alt. Men gud er ikke i himmelen. Han sitter oppe på alle hustakene. Det var tydelig. Jeg fikk assosiasjoner til ”Big brother” og overvåkingskameraer” (97;23)

Hun var opptatt av at tema skulle være forankret i studenten selv og at studenten hadde undersøkt, utdypet og virkelig satt seg inn i tema hun eller han jobber med. Hun kunne si; ”... du har sikkert kommet inn her med et bilde av hva dans er. Du jobber jo med noen klassiske ekkoer. Det er fint for det passer til deg, men hva skjer hvis du bryter med den (4/4, 10;44). Hun gav også mye tilbakemeldinger på dybde og til en student sa hun; ”Det som kunne vært interessant ville vært om du kunne gått mer i dybden og problematisert hvilken type dans det er snakk om her” (6/6, 79;32). Hun ønsket at studentene både skulle problematisere og kommentere sitt eget tema i dansen. Flere ganger oppfordret hun studentene til å ta et standpunkt i forhold til det de lagde dans om. Til en student sa hun følgende;

”Jeg synes bare det hadde vært spennende å høre mer om den sammensatte identiteten. Det hadde vært spennende hvis du hadde tatt et standpunkt i forhold til hva det betyr” (4/4,18;32)

Jeg opplevde at hun likte når studentene lekte og utforsket bruken av virkemidler og dramaturgi. Hun ga hyppige tilbakemeldinger på at studentene måtte tenke igjennom virkemidlene som studenten trakk inn, slik at ingen ting i dansen skulle bli tilfeldig. Hun kunne si; ”Du må velge dine virkemidler bevisst, hvorfor tar jeg med dette her, jo fordi jeg tror det kan si noe om tema mitt” (4/4, 24;22)

Hun ønsket at studentene skulle ha distanse til materialet sitt og gav tilbakemeldinger til studenter hun opplevde ble frivillig eller ufrivillig ekshibisjonistiske. Hun sa at dette kunne ta bort oppmerksomhet til publikum på det faktiske temaet. Hun var i tillegg den veilederen som gav mest tilbakemeldinger på kriterier knyttet til dramaturgi. Hun ønsker at dansene skulle ha en gjennomtenkt oppbygning, med en tydelig begynnelse og slutt, hvis ikke poenget var at dette skulle være utydelig. Hun kunne si;

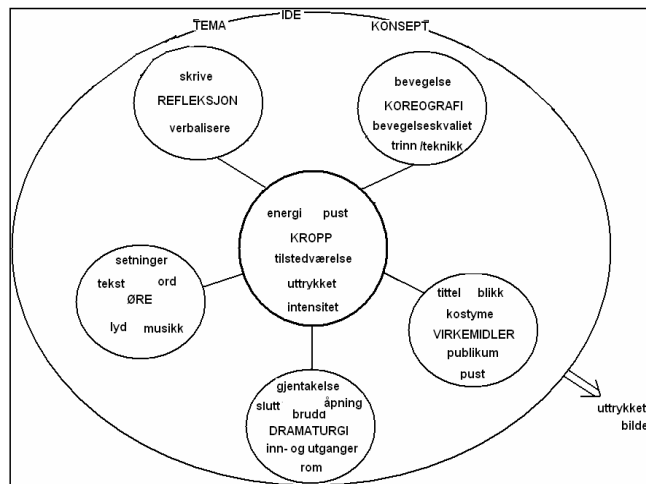
”Dramaturgisk, det bruddet kan du og bygge opp underveis, til at det store bruddet kommer. Begynner litt i det små, inne i mellom bryter mer og mer. Så har du en oppbygning på det” (4/4, 14;56)

Intervjuet

Jeg møtte denne veilederen utenfor universitetsbiblioteket på Blindern 8.juni 2006. Sammen gikk vi til kontoret på Pedagogisk Profil hvor jeg skulle holde intervjuet. Hun begynner; ”Altså du skal utarbeide et redskap, et nyttig redskap for lærere som er tvunget til å sette karakter på noe som i utgangspunktet er veldig vanskelig å sette karakter på, et forsøk på å systematisere?” (3;40). Hun forteller at man i en postmoderne tid ikke er opptatt av prestasjon, men hva dans er og hva bevegelse kan bety. I den første samtalen jeg hadde med denne veilederen før jeg begynte observasjonene ved SFS hadde hun fortalt meg at hun var en postmodernist og at hun veiledet ut fra det hun så og den hun var. Hun hadde fortalt at vi opplever dans helt forskjellig fordi vi har ulike kriterier for hva som treffer en. Jeg spør hva hun synes er en god dans. Gjennom intervjuet utvikler hun en modell. I modellen plasserte hun de kriteriene hun anså som viktigst i sentrum av modellen (se figur 7 s.42)

Hun forteller at hun er oppdatt av dramaturgi og at hun ser etter en intelligens bak arbeidet. Danseintelligens handler i følge henne om at studenten ikke har oversett noen av komponentene han eller hun har trukket inn i helhetsbildet. Hun forteller at en av studentene

hadde hull under sokken og at hun da hadde tenkt 'Jeg håper dette er bevist, for hvis ikke er



Figur 7: Modellen som veileder 1) lagde på intervjuet 8/6 – 2006

det svært dumt'. I dette tilfellet var det bevist forteller veilederen, men spørsmålet hun stiller var om det var et riktig valg. Hun sier at det kan bli en forstyrrelse for publikum, fordi publikum leser alt. Hvis denne studenten hadde forklart at hullet i sokken var et poeng, så hadde det vært en intelligens bak det, forteller hun (15;29).

Hun sier at hun ser etter alt det som er i helheten, hvordan studenten forholder seg til rom, publikum, til bevegelse og alle de tingene som er med. Jeg spør om hun kan spesifisere. Hun sier; "... man er liksom ikke så vant med å dele det opp sånn i elementer" (25;10). Hun forteller at hennes spesialfelt ikke er å gå inn i bevegelsesmaterialet, fordi hun ikke har så mye kompetanse i å snakke om bevegelseskvaliteter. Hun sier at hun er den som skal snakke om hele bildet. Hun sier at hennes oppgave er å gå inn å se på idé og tematikk. Hun forteller at studentene tidvis har mye motstand i forhold til dette, men at hun forstår det, fordi det er vanskelig å oversette en idé til bevegelse og koreografi. Hun forteller at hun er en vokter for at kunsten skal ha samfunnsrelevans. Hun sier;

"Det har jeg valgt å snakke om. Derfor er det en del i denne oppgaven som heter samfunnskontekst. Det handler om å kunne se temaet ditt i forhold til... andre typer tema i samfunnet. Hva er det i tiden at dette kommer opp i meg?" (28;17).

Hun forteller at noen studenter er litt late og at valgene blir for tilfeldige. Hun gir et eksempel på en student som ble så opptatt av hva hun skulle gjøre rent fysisk, at hun ikke orket å tenke på hvor i rommet hun sto. Hun sier;

"Jeg mener at man ikke kan drite i om en står der eller der. En kan faktisk ikke drite i noe som helst, fordi alt får betydning for de som ser på. Der må du ta valg i forhold til alle disse komponentene... Derfor er det vanskelig å lage en god forestilling, fordi du bare må ha hodet med deg... du må leite med lykt" (36;10)

Hun sier at noen ganger så mangler det ene og andre ganger så mangler det andre. Noen ganger kan dansen være godt sammensatt, men så mangler studenten energi. Andre ganger så kan tilstedeværelsen være god, men så er den hakkete satt sammen og noen ganger, forteller hun, er bare kostyme helt feil.

Hun forteller at en dans i alle fall må ha energi og kropp. Tekst og musikk er ikke så viktig, sier hun. Dansen trenger heller ikke å ha en tittel, men hun sier at hun selv synes det er viktig. Hun forteller at kostyme og blikk er noe en ikke kan komme utenom selv om studenten om så velger å være naken. Videre sier hun at koreografi er viktig, men at studentene kan få slippe trinn. Hun skiller derfor mellom trinn og bevegelse. Hun sier at kroppen alltid vil lage lyd, for eksempel pust eller en fot i gulvet, derfor kommer man heller ikke utenom det. Hun forteller at noen studenter sier; ”’Aaah, det er så slitsomt å forholde seg til alt sammen. Må jeg forholdet meg til alt?’ Også kutter de ut mange ting, men det kan de nesten ikke gjøre, fordi publikum ser det, selv om det ikke er bevist” (67;30). Hun forteller at uttrykk og helhetsbildet er det samme. Hun sier at hun tror utstråling har med kropp, energi å gjøre og at det igjen har med tilstedeværelsen å gjøre. Hun forteller at hun ikke har noen svar på dette, men at det har med en åpenhet å gjøre i forhold til rommet en befinner seg i. Hun sier at kriteriet pust kunne stått i alle sirklene. Hun forteller meg at den innerste sirkelen er den viktigste, men at den i gjengjeld er den vanskeligste å vurdere. De andre kriteriene ligger likeverdige rundt den Hun sier at;

”... veldig mye fungerer hvis dette [peker på den innerste sirkelen] fungerer. Man kan tillate seg å gjøre mye, hvis en har mye tilstedeværelse... men hvis en student skulle få toppkarakter, så måtte den hatt bevissthet i alle disse sirklene” (127;46).

3.4.2 Veileder # 2

Observasjon

Jeg observerte denne veilederen syv ganger i perioden 20.mars til 7.juni. Jeg var både til stede under gruppe- og individuell veiledning. Dette var den gruppen jeg fikk observerte flest ganger. Det var spennende å følge utviklingen i arbeidet til studentene. Studentene fortalte meg at de syntes det var helt ok at jeg var til stede. Denne veilederen gav mye tilbakemelding på det språklige, på bruken av tekst og stemme. Allerede ved første observasjon oppfordret veilederen studentene til både å bruke å bli fortrolige med tekst. Veilederen kunne blant annet

si; ”Det er litt sånn rart at det med tekst skal være så skummelt, men tekst kan være til hjelp... Det er spennende, for ord er skummelt...” (20/3, 3;56)

Denne veilederen ønsket at studentene skulle eksperimentere og sa dette til en student; ”Jeg synes utprøvingsfasen din har et kunstnerisk potensial... Jeg fikk inntrykk av at du ønsket å eksperimentere og ingen ting er bedre enn det” (7/6, 222;49). Hun ville at studentene skulle være så tydelige og klare som mulige i deres egne intensjoner og i formidlingen av denne. Veilederen var rask til å kommentere om dansen manglet intensjon, som her;

”Intensjonen din som kom frem sist, ble helt borte for meg nå. Jeg tror du kan hente den inn, men da må du definere alt mye tydeligere... Du må bare bestemme deg [for] hva det er du skal formidle. Når vi ser det, da er vi med på det” (30/3, 62;10)

Videre oppfordret hun til mot og selvstendighet; at studentene skulle ta sine egne valg og insistere på dem. Hun kunne si; ”Jeg har sansen for at du insisterer, egenrådigheten din” (7/6, 238;40). Veilederen likte at studentene arbeidet fysisk. Dette ble kalt dansante eller bevegelsesdrive. Veilederen kunne si; ”Ikke det at man skal bli svett, men... Du har en bevegelsesdrive der som jeg synes du skal forfølge” (7/6, 188;39). Denne veilederen kommenterte også pust og variasjon i bevegelsene og var opptatt av at studentene skulle finne frem til sine egne bevegelser eller sitt eget bevegelsesmaterial. Veilederen kommenterte hyppig både på tid, rom og energi. Hun ønsket at studentene skulle bruke rommet hensiktsmessig i forhold til intensjonen;

”Det kan være spennende når du forsvinner inn i kroken, men nå hørte jeg ikke hva du sa, jeg så deg ikke og hørte deg ikke... du må ikke bokstavelig talt forsvinne. Skjønner du? Nå forsvinner du ufrivillig, tenker jeg. Du blir dårlig borte, for å si det sånn, he-he. Du må bli bra borte – scenisk spennende borte” (30/3, 65;35)

Hun ønsket ikke at studentene skulle være private eller ufrivillig ekshibisjonistiske på scenen, noe hun kommenterte gjentatte ganger. Veilederen sa at hun forventet at studentene skulle ha distanse til tema, til materialet og at de overhodet ikke måtte være selvpoptatte på scenen. Flere studenter fikk kritikk fordi de manglet distanse eller var for selvpoptatte under forestillingen;

”Selv om man har et personlig utgangspunkt, så scenisk så må en finne ut når det er det private, jeget som kommuniserer, eller ikke. Det private skal ikke kommunisere på scenen, sånn er jeg. Det kan en være uenig... at det ikke bare meg selv, som viser brystvorta mi” (7/6, 78;41)

Hun oppfordret til samarbeid i gruppa, både studentene seg i mellom og samarbeid mellom studentene og veilederne. Hun forventet at studentene skulle gi 100 % både i utforskningsfasen, når de danset dansen sin og under veiledningen. Hun roste de studentene som jobbet hardt. Hun sa dette til en student; ” Det er fint at du er så dedikert eller tro i forhold til det du holder på med... Du har en arbeidsinnsats som er kjempeflott, litt sånn 6 + . He-he. Det er veldig bra den iherdigheten din, i det du gjør. Kjempeflott” (7/6, 4;21)

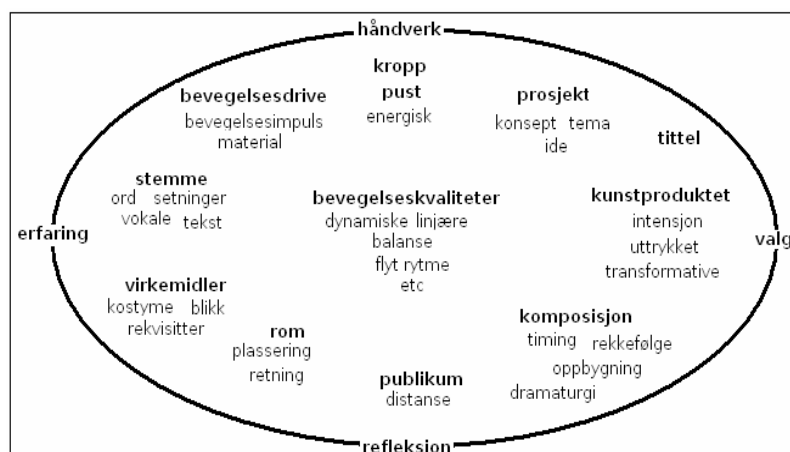
Samtalen

Jeg møtte denne veilederen på en kafé 13.juni 2006. Dette var den første samtalen under de nye betingelsene. Jeg beklaget at jeg hadde sendt ut et heller villedende notat i forkant og fortalte at vi skulle ha en samtale om dans og respons på dans. Hun kom rett fra et fellesmøte på SFS og forteller at hun har en vegring for å si hva slags kriterier hun vurderer ut i fra. Hun begrunner dette med at bordet fanger og at hun er redd for ikke å få med alt ”sier jeg det ene, så utelukker jeg noe annet” (6;43). Hun skøyer med at jeg ikke har et enkelt intervjuobjekt foran meg. Så sier hun;

”Du spør hva som kjennetegner en god dans. Jeg kan angripe det filosofisk. Finnes det ond dans og slem dans? I utgangspunktet er all dans god, det finnes ikke slem dans. Dette er den grunnideen bak responsen jeg gir” (7;30)

Jeg fortalte at jeg hadde gått igjennom alle observasjonene jeg hadde gjort av henne og viste henne oversiktene jeg hadde laget. Hun virker overrasket, og lettet over måten jeg har gjort det på og sier;”Jøss, dette var jo veldig interessant. Hvordan kom de andre ut? He-he” (13.02).

Hun sier hun er i mot den tradisjonelle måten å tenke kriterier på, der studentene blir vurdert ut i fra et sett med fastlagte kriterier. Hun forteller at det er komplekst det hun ser etter og at hun prøver å vektlegge sin egen tilstedeværelse. Hun sier det er krevende å gi tilbakemelding



Figur 8: Modellen som veileder 2) lagde på intervjuet 13/6 – 2006

på dans. Jeg spør om vi kan prøve å sette noen av kriteriene ned på et papir underveis i samtalen. Hun sier at hun selv ikke vil sette ned noe ned på papiret. Men sier; ”at hvis jeg skriver så kan vi godt gjøre et forsøk”.

Sammen utvikler vi denne

modellen i løpet av samtalen (se figur 8). Hun ønsker ikke å vekte noen kriterier som mer essensielle enn andre. Hun sier at alle komponentene er like viktige og det er derfor tilfeldig hvor i sirkelen de står, med unntak av kriteriet bevegelseskvalitet som hun ønsket at skulle stå i midten av sirkelen. Mens vi snakker kommer det likevel frem at hun har noen kriterier som er viktigere enn andre. Det er ett kriterium som hun trekker frem ved to anledninger som et svært viktig kriterium, og det er evnen til refleksjon. Hun sier; ”Evnen til refleksjon er veldig viktig. Det vil jeg si er et veldig viktig kriterium; refleksjon. Nesten det aller viktigste” (68;30). Hun forteller at dette er selve grunnsteinen for å utvikle et bevegelsesmaterial. På bakgrunn av dette blir vi enige om å plassere kriteriet i bane rundt de andre kriteriene sammen med tre andre kriterier hun trekker frem som svært viktige, nemlig valg, håndverk og erfaring (se figur 8). Hun sier hun ønsker at studentene skal opparbeidet en håndverksmessig status i dette faget og at de skal kunne lage sine egne danser med sitt eget bevegelsesmaterial.

Så sier hun; ”Humor er faktisk et kriterium for meg... Jeg prøver å oppfordre til dette” (43;30). Av andre ting hun ønsker å plassere i modellen sin er rytme og frasering. Hun sier at hun vil at studentene skal vite at når de jobber med bevegelse og bevegelseskvaliteter så får det en form og hun sier; ”Det gir en form, en fysisk form, rett og slett” (78;57). Hun forteller at rekkefølge og timing kan gå inn i alt som har med komposisjon å gjøre. Vi kommer så inn på dette med tilstedeværelse, og om dette sier hun;

”Det er så enkelt som når du er der og jeg er her, så er vi til stede. Jeg er kritisk til å bruke dette begrepet, fordi det fort kan bli både internt og subjektivt. Jeg ser på det slik; enten er du tilstede eller så er du fraværende” (80;41).

Hun forteller videre at energi er en bevegelseskvalitet. Hun sier hun heller vil bruke ordet energisk enn ordet energi, både fordi det gir mer mening og fordi det er lettere å se i kroppen. Hun forteller at intensitet er det samme som energisk. Videre sier hun at pust er nært knyttet til kropp, men at det også kan være et virkemiddel. Hun har et kriterium hun kaller stemme, men presiserer at det er stemme i relasjon til bevegelse. Hun sier; ”Den har en pil til bevegelsen, det er stemme i forhold til bevegelse” (82;45). Hun forteller at studentene har svært ulike forutseninger, men at dette ikke trenger å sette en stopper for om du kan danse eller ikke ved SFS. Dette synes hun er bra.

3.4.3 Veileder # 3

Observasjon

Jeg observerte denne veilederen fire ganger i perioden 28.mars til 8.juni; én gruppeveiledning og tre individuelle veiledninger. Dette var den gruppen jeg kom minst inn på. Jeg oppfattet at en av studentene i gruppen hennes syntes det var problematisk at jeg var der. Jeg registrerte at denne veilederen ble vår når studentene ikke verdsatte eget material eller klarte å lage en egen koreografi. Hun ønsket at studentene skulle være trygge. Gjentatte ganger prøvde hun å oppmuntre og støtte studentene. Da kunne hun for eksempel si; ”[Dansen] blir ikke kjedelig for andre. Stol på at du gjør bra ting” (11/5, 30;24) eller som her; ”Flott. Du har jo et skikkelig langt stykke du. Du har gjort kjempe mye, veldig veldig fint” (28/3, 41;18). Jeg opplevde at denne veilederen var opptatt av at studentene skulle trives med det de holdt på med. Hun var den eneste av veilederne som gav tilbakemelding på intuisjon. Hun ønsket at elevene skulle lytte til den og kunne si; ”Intuisjonen er total, den vet egentlig alt, du må tørre å gjøre det du gjør fullt og helt” (11/5, 10;05). Videre gav hun svært positiv tilbakemelding på det kreative og skapende. Til en student sa hun; ”Du har en fantastisk fantasi” (28/3, 50;40). Hun var opptatt av at studenten skulle utforske, eksperimentere og ha en litt leken ukritisk tilnærming til det å finne eget materiale. På siste oppsummering den 8.juni roste hun en av studentene som nettopp hadde viste at hun innehar et stort bevegelsesregister. Veilederen sa;

”Det å lage dans det har du taket på. Du har mange muligheter fordi du både kan jobbe med tekst, bevegelse, lyder og teatralitet. Du har et komplekst register” (8/7, 18;35)

Hun ville at studentene skulle plassere dansen i rommet og. Hun kommenterte flyt mellom bevegelser og overganger. Hun gav tilbakemelding på dynamikk og helhet og hun kunne si; ”Du har grepet fatt i en essens. Kanskje du ikke forstår det men det er noe eksistensielt. Den [dansen] er komplett” (11/5, 30;17). Hun ønsket god arbeidsinnsats, men ble urolig når studentene pusher seg for hardt. Også denne veilederen ønsket at studentene skulle ha distanse til sitt eget material, slik at de ikke skulle miste selv og bli sårbare i forhold til kritikk. Hun ville at studentene skulle utvikle et tydelig prosjekt, som handlet om å vite hva de selv holdt på med og hva de ønsket å formidle.

Samtalen

Jeg møtte denne pedagogen ved Skolen for samtidsdans 15.juni 2006. Hun hadde nettopp hatt et sommerkurs og fortalte livlig om hvordan sommerelevene plutselig hadde begynt å slippe seg løs. Vi fant et ledig rom og satte oss på gulvet på to matter. Hun brettet opp ermene, tok seg en bit av brødiskiven og var klar for samtale. Hun begynner med å fortelle at hun ikke er så intellektuelt opptatt av dans, men at hun liker å se kropp og hva kroppen kan gjøre. Hun forteller at hun ikke har et fast sett med kriterier studentene skal ha tilfredstilt, men at de ulike kriteriene kan være oppfylt på ulike måter fra dans til dans. Hun forsøker å trenge inn i det studenten ønsker å formidle, for så å prøve å se om dette kommer tydelig frem. Hun sier at ”Deres valg og deres muligheter er det ypperste kriterium” (5;22). Det er viktig for henne at studentene er trygge, slik at de kan få stor tilgang på seg selv og sin egen kilde. Hun sier det er krevende å gi tilbakemelding og at det krever stor konsentrasjon fra hennes side. Jeg spør om hun kan fortelle litt om hva hun oppmuntrer til og ser etter når hun skal gi respons på dans. Hun sier; ”Ja, hva jeg ser etter, hva jeg legger vekt på... Slippe bevegelsen frem, ikke holde tilbake. Er det forståelig?” (31;41). Jeg forteller at jeg ikke helt skjønner. Hun sier at det handler om en slags blokkering noen studenter har, at de holder tilbake. Det kan handle om pust og flyt, selv om ikke alt skal flyte og om tilgjengelighet også for brå bevegelser, stopp og brudd. Hun forteller videre at hun er opptatt av rombruk i forhold til tema. Hun sier; ”Noen ganger ender de opp midt på gulvet fordi de har stått og øvd i et hjørne... dansen har ingen referansepunkter i rommet... man må ta valg i rommet, ellers blir dansen todimensjonal” (33;43). Hun forteller at dynamikk er forskjellig bruk av rom og kraft. Dynamikk handler om å utposisjonere bevegelser, saktere, fortere, kraftigere. Dette er noe studentene i følge henne må ta valg i forhold til når han eller hun lager koreografien. Hun forteller at koreografi handler om sammensetning, overganger, rom, dynamikk, bevegelse, komposisjon, sier hun, og kaller dette *det dynamiske rommet*. Hun sier hun er veldig opptatt av denne dynamikken og virkningen den får, og at det er derfor hun er opptatt av tilstedeværelse. Hun sier;

”... for tilstedeværelse innebefatter forståelsen av alle disse elementene som egentlig er veldig kaotiske... det ligger masse kunnskap og forståelse bak det vi oppfatter som tilstedeværelse... en stor kunnskapsbase, som det sjeldent jobbes med, men studentene ved SFS får jobbet mye med dette... fordi de får prøve ut og lage egne danser” (44;23)

Hun forteller at et annet aspekt ved dansingen er utførelsen. Hun sier at hvis man skal vurdere utførelse ser hun etter rytme, spenst, mykhet, balanse, styrke, smidighet, fleksibilitet, fokus og

retning og koordinasjon. Vi ser på listen jeg har laget over de kriteriene hun bruker hyppigst og finner ut at hun sjeldent kommenterer dette. Hun sier;

”Dett er veldig interessant for det virker jo sånn på det jeg har sagt. Men jeg synes det er vel så viktig å kunne danse dansen sin... men jeg skal virkelig... Jeg skal bli mye mer bevisst på dette, det er kjempeinteressant, dette du gjør. Det kan hende jeg tar det forgitt at bevegelsesutførelsen er kjempeviktig, så jeg trenger ikke å si det, men kanskje jeg må si det, for det synes jeg” (64;56)

Hun forteller at det har utviklet seg en kultur på SFS der de ikke kommenterer dette, fordi de ønsker å komme litt bort fra pirkingen på det ytre. Hun sier at de ved SFS har fokus på skaperen av dansen, og for mye pirking kan gjøre at studentene mister litt fokus fra ”kilden der ting fødes” (71;34). Hun skriver også ned *evnen til å være åpen for å prøve ting på en annen måte, eller helt noe annet* og kaller dette kreativitet. Hun sier at det handler om å kunne se ting på litt nye måter, være åpen. Hun har ett kriterium som hun snakker mye om og det er kriteriet beauty. Dette handler ikke om skjønnhet og harmoni, men om en slags trygghet og selvaksept. Hun sier; ”Jeg kaller det beauty, å være fullt og helt akkurat det man er, uten skam” (114;47). Hun forteller at vi da har de tre mest essensielle kriteriene. Hun sier; ”... alt er ikke like viktig, jeg synes det kompositoriske rom, beauty og kreativitet er de tre viktigste, også kommer rombruk og dynamikk som nest viktigst” (117;49). Hun ser på modellen hun har utviklet i løpet av samtalen og sier at hun føler det mangler en del. Så sier hun at uttrykk er ganske viktig. Hun sier; ”Uttrykk kan være større eller mindre, dårligere eller bedre... Jeg snakker også om uttrykket inne i dansen. En forestilling har et uttrykk, men du kan være uttrykksfull i kroppen” (118;22). Hun sier hun synes det er vanskelig å systematisere kriteriene; ”Dette er så vanskelig. Jeg skulle egentlig hatt lyst til og hatt tre ting, eller fire ting,

som sier alt, jeg føler at jeg ikke får fanget inn.

Jeg må prøve å tenke på en spesifikk dans”

(119;59). Hun lager en ny modell der hun samler

kriteriene i sirkler (se figur 9). Hun skriver

kropp, kreativitet og beauty og lager en ring

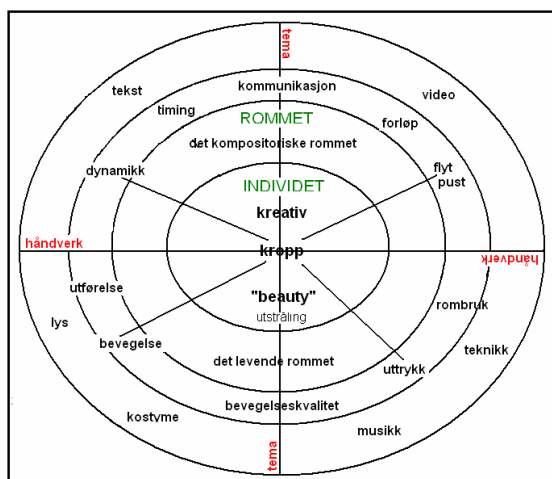
rundt dem. Hun småsnakker litt med seg selv ”...

bevegelse kan hun si noe om, rombruk kommer

inn her, timing har med tid og rom å gjøre. Pust

og flyt det er sannsynligvis en undergruppe et

sted. Kroppen er her i den innerste sirkelen, den



Figur 9: Modellen som veileder 3) lagde på intervjuet 15/6 – 2006

inneholder energi og pust” (127;29). Hun tenker og tegner og prøver å få med alt. Så sier hun; ”Kanskje denne modellen ikke har med hva som er viktig å gjøre, kanskje det bare er relasjoner, men samtidig er kreativitet, kropp og beauty noe som er viktig for meg, om ikke det aller viktigste” (134;42). Vi nærmer oss slutten av samtalen og hun kommenterer modellen sin;

”... kanskje den stykker det opp for mye, eller at vi [vil] forstå hvorfor noe er bra”. Hun nevner en forestilling og forteller at det og det fungerte [peker på den innerste sirkelen i modellen sin]. De var så i det... så selv om kanskje ikke bevegelseskvalitetene var så fine så kan man begrunne at den var vellykket” (172;31).

3.4.4 Veileder # 4

Observasjon

Jeg observerte denne veilederen fem ganger i perioden 28.mars til 7.juni 2006. Alle fem gangen var gruppesituasjoner der studentene viste dansene sine og fikk veiledning i plenum. Dette var en grei gruppe å observere og det virket som studentene var fortrolige med min tilstedeværelse. Denne veilederen gav mye tilbakemelding på bevegelseskvalitet. Hun ønsket at studentene skulle jobbe fysisk og brukte ofte begrepet fraskyv i forbindelse med dette. For eksempel kunne hun si;

”Du ble ekstremt tydelig. Du ble stor og massiv i rommet her. Det er noe med valg av retninger du tar hele tiden. Du får brukt fraskyvet ditt optimalt. Det er kjempespennende!”[eller] ”Når du skjøv beina ut til siden, og flere ganger, så det ble faktisk sånne merker i gulvet etter at du hadde gjort det, så kraftig fraskyv var det” (6/4, 8;59)

Veilederen ønsket at alle delene i dansen skulle henge sammen eller være på plass som hun sa og at studentene skulle være tilstede i sin egen dans i sin egen kropp. Hun kommenterte ofte overganger, timing og tempo i forbindelse med dette. Da kunne hun for eksempel si; ”Timingene var annerledes i dag. Du må ha mer presise overganger noen steder” (24/5, 61;12) Denne veilederen ga også hyppige tilbakemeldinger på helhet, intensjon og tekst. Videre ønsket hun at studentene skulle være kreative og skapende og oppmuntret dem til å åpne opp for oppdagelsen av nye bevegelser. Hun ville at de skulle kjenne sine inspirasjonskilder og at de var selvstendige og kunne ta egne valg. Hun syntes det var spennende når studentene eksperimenterte med plasseringen av et tenkt publikum i rommet, men var opptatt av det etiske ansvaret studenten hadde ovenfor publikum. Hun sa;

”Man må vite på en måte hva en har, for når en begynner å spille opp mot publikum, for man vet man får en del respons, på visse punkter, også begynner en selv å forvente den reaksjonen, også får man kanskje ikke den reaksjonen, også begynner man å jobbe, for å gjøre noe, noe mer, for å få opp samme reaksjon. Det kan bli kramaktig, det blir alt for mye, det kan virke som et overgrep, enn et møte”(7/6, 18;29)

Hun ville at studentene skulle utvikle et godt ordforråd og mente derfor at dette var sunt fordi det kunne hjelpe studenten til å bli mer bevisst i forhold til eget uttrykk. Som de to foregående veilederne kommenterte også denne veilederen kriteriet distanse. Hun ønsket at studentene skulle ha avstand til det de gjorde og sa til en av studentene;” ... jeg kjenner også at du begynner å bygge det veldig fint opp nå. Også tror jeg du skal ha den distansen. Du trenger ikke gå inn å være sint, men du må være varm” (23/5, 59. 08)

Samtalen;

Jeg hadde en felles samtale med veileder 4 og 5, se under.

3.4.5 Veileder # 5

Observasjon

Denne veilederen observerte jeg syv ganger i perioden 10.mars til 24.mai 2006. Jeg var til stede både på individuell- og gruppeveiledning. Veiledningssituasjonen på denne gruppen var litt annerledes enn på de andre gruppene fordi veilederen i så mye større grad vektla studentenes egne tilbakemeldinger og refleksjon. Hun lot studentene snakke mye selv i disse timene og åpnet opp for at de kunne gi respons til hverandre. Hun kommenterte dette på intervjuet; ”Det var ikke én veileder på gruppa mi men åtte”. Denne gruppen synes å ha det svært morsomt i disse timene, det var mye latter og tidvis hadde en eller flere av studentene (eller veilederen (!) latterkrampe opptil flere ganger i løpet av en veiledningssituasjon. Flere av studentene brukte nettopp humor i dansen sin, noe jeg opplevde at veilederen hadde sansen for. Hun oppmuntret ofte til bruken av humor som her; ”Det ligger an til at det er veldig morsomt, og du kan ta noe av det lenger... Det er jo morsomt at du bruker humor, at du har den egenskapen der” (10/3, 22;13). Hun gav hyppige tilbakemeldinger på det dramaturgiske og var opptatt av at de ulike delene i komposisjonen skulle ha sammenheng og relevans. For eksempel kunne hun si; ”Jeg ble sittende å tenke hva din relevans er til det du holder på med, og hva prøver du å kommunisere med oss. Det tok lang tid før jeg skjønnte det” (22/5, 0;23). Hun ønsket at studentene finner frem til sitt eget særegne uttrykk. En student fikk svært god

tilbakemelding av veilederen under oppsummeringen. Jeg fikk ikke vært tilstede selv, men veilederen fortalte meg at hun hadde sagt at hun syntes dansen var spennende, men at; ”Det tok lang tid for henne å komme dit... selv om vi rundt henne så bevegelseskvaliteter vi syntes var spennende da, men at hun så fant noe som var særegent” (16/6, 44;13). Videre ga hun tilbakemelding på tekstbruk, dybde og at intensjonen skulle ha betydning for studenten selv. Hun hadde en liten favorittsetning for å uttrykke dette; *Det å ta ting lengre*. Hun for eksempel si; ”Du kan forsterke noen ting. Det er litt todimensjonalt... Du kan ta noe av det lenger” (29/3, 17;43). Hun så også etter et uttrykksbehov hos studenten; et ønske og en vilje til å uttrykke seg. Hun ønsker at studentene skulle ta sine egne valg og at de klarte å holde på intensjonen gjennom prosessen og ikke minst i møtet med publikum. Hun ble vår når studentene lot seg forføre eller tok av på publikums respons. Hun som de tre andre likte at studentene jobbet fysisk og var opptatt av at de så fort som mulig skulle *komme seg ut på gulvet*. Hun oppfordret studentene til å være utforskende, modige, lekne og ta ting ut.

Samtalen med veileder 4 & 5)

Samtalen med veileder 4 og 5 hadde jeg 16. juni 2006 i tillegg til to oppsummeringsmøter 30.juni og 17.oktober. Samtalen den 16.juni fikk en litt annen karakter enn de tre foregående samtalene fordi jeg intervjuet dem sammen og fordi de var de to siste jeg skulle intervjuet. Jeg følte ganske fort i intervjuet at poengene fra de andre veilederne på mange måter bare ble utdypet og bekreftet. Likevel kom det også i disse samtalene frem nye aspekter og det var spennende å følge med på hvordan de kastet ball med hverandre, støttet, men også korrigerte hverandre. Jeg spør om de kan fortelle hva de ser etter når de skal gi tilbakemelding på dans. Veilederne forteller at de har lang fartstid i feltet, både som kunstnere, pedagoger, koreografer og kritikere. De forteller at de gjennom alle disse årene har sett og erfart mye kunst. De forteller at dette gjør det lettere å gi tilbakemelding fordi de kan gjenkjenne, lese og sette ord på det som skjer. Veileder 4 sier; ”Vi har erfart mye gjennom mange år, vært mye ute i feltet... man opparbeider seg et trenet øye, vi har trent mye på å se” (6;53). Veileder 5 supplerer; ”Du må kjenne kunst for å gjenkjenne kunst”. Men de forteller at det ikke bare er å gå inn å peke på det man ser, men at det må bygges opp en evalueringspraksis der det er åleiret å si ting.

Veileder 4 forteller at det ikke er tilfeldig at dette prosjektet heter; ’Kroppen min’. Hun sier at kroppen er den viktigste byggesteinen innen dansekunst og at prosjektet var oppstarten på et treårig løp. Det var derfor var naturlig å begynne der. Hun sier;

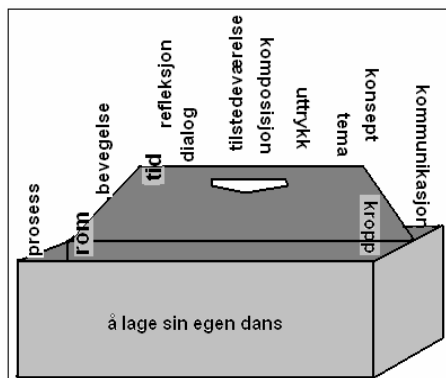
"... sånn sett er det en fin inngang, det [kropp] er essensielt, kanskje den essensielle byggeklossen innen dansekunst... Som dansekunstner må du vite hvordan kroppen din ser ut, hva den kan gjøre og hva den sier i seg selv. Du kommer heller ikke uten om å være tilstede i den kroppen" (12;40)

Veileder 4 forteller at tilstedeværelse henger sammen med veldig mange komponenter som er veldig avhengige av hverandre. Hun sier det handler om; "... forståelsen av seg selv i rommet, forståelsen av underlaget og pusten... at du kan reflektere over situasjonen der du er... kall det gjerne dialog som kan gå inne i hodet ditt" (14;27). Hun forteller at de øver mye på disse komponentene. De ønsker for eksempel at studentene skal vite hvor mye tid de kan bruke og hvor de skal i rommet. Veileder 4 sier; "I forestillingssammenheng ønsker vi at alle ingrediensene skal være 'klipset' sammen" (14;27). De presiserer så at de aller viktigste kriteriene er kropp i tid og rom; "... og det igjen handler om tilstedeværelse, å forstå sin egen tid på gulvet der. Det handler om å lytte eller klare å være tilstede i den tiden som går, i sin egen kropp igjen da" (27;33). De sier at tid både handler om en tidsforståelse som vil si å vite noe om hvor lang tid noe tar, men at tid også handler om timing, men da som et komposisjonselement. Veileder 5 sier; "For å sortere litt, komposisjon er litt overordnet, jeg får mer lyst å sette dette opp som punkter, det ene fungerer ikke uten det andre" (27;51). De forteller at de ser etter uttrykk og at dette må inn som et punkt i verktøykassen. De sier at uttrykket kan ligge på mange plan, fra det mer detaljerte, fra et bestemt uttrykk i ansiktet, til bevegelser og det fysiske uttrykket til det helhetlige uttrykket i komposisjonen. De forteller at alt de ser etter sammenheng. De mener det er viktig at studentene er klar over at de har et tema uansett om de velger det bevisst eller ikke. De forteller at tema godt kan være bevegelser i tid og rom. Tema trenger ikke å være noe intellektuelt eller om følelser. Rom handler om ulike måter å bruke rom på, den romlige kroppen og ulike typer rom (28;39). Veileder 4 sier;

"Hvis jeg skal gå tilbake og tenke på hva jeg ser etter i dansen, så er jo selve utgangspunktet for tilbakemeldingen at de har laget sin egen dans, og ikke at de danser en annens dans" (30; 47)

Veileder 5 fortsetter; "Ja, det er som hun sier. De lager sin egen dans og gjør sin egen dans". Veileder 4 utfyller; "... og da er det deres prosjekt vi ser etter. Deres tydelige prosjekt i forhold til en oppgave de har fått og den tematikken de selv har prøvd å definere. Også prøver vi å se etter om det kommer tydelig frem". De forteller at dette avhenger av metodene, verktøyene og redskapene studenten besitter. De forteller at de for eksempel snakker mye om fraskyv, men at dette ikke er et vanlig vokabular innen dans. Teknikk, sier de, knyttes tradisjonelt til en bestemt teknikk, som for eksempel klassisk teknikk og til termer som *turn-*

out eller moderne teknikk som for eksempel *contraction*. De forteller at mye av det de gjør



Figur 10: Modellen som veileder 4) & 5) lagde på intervjuet 16/6 – 2006

kan kalles teknikk, men at teknikk for dem handler om fraskyv, underlaget og gravitasjonskraften. De har derfor bevisst sluttet og bruke ordet teknikk, for ikke å forveksle det de driver med. I løpet av samtalen forteller de meg hvilke verktøyer og redskaper de ønsker at studentene skal være besittelse av og sammen utvikler vi en verktøykasse hvor vi plasserer alle redskapene (se figur 10). Underveis i arbeidet med modellen sier veileder 4;

”... alle disse her [peker på kriteriene og kategoriene] kunne jo hatt ganske mange grener rundt seg. Hvordan snakkes det om rom, om tid, bevegele, komposisjon. Hva vektlegges og hva ser vi etter?” (33;20)

Veileder 5 sier at komposisjon kommer inn, fordi rammen er en forestilling så det må det snakkes om. De forteller at de oppmuntrer studentene til å erkjenne ting ved seg selv og ved det de har laget. De ønsker at studentene skal forstå og gi seg selv kreditt (14;02⁹). De sier at de snakker lite om utførelse og at dette har med den tradisjonelle forståelsen av ordet å gjøre. Veileder 5 sier at hun kan snakke om utførelsen i form av de ulike forestillingene, at studenten var mindre tilstede i den siste forestillingen enn i den første og at hun da peker på alle disse komponentene. De forteller så at tilbakemeldingene må være presise og gode som mulig. Veileder 3 sier:

”... for vi skal være ganske presise og gode i tilbakemeldingene for du kan jo vippe elevene helt av pinnen. Det er så sårbare prosesser og det krever stor presisjon i hva du kan si, spesielt til et barn” (15;24)

Videre forteller de at de snakker om at studentene skal ha distanse til sitt eget kunstverk. De ønsker at studentene skal forstå at det er forskjell på dem selv og det de står og gjør, selv om det henger sammen. De forteller at dette handler om å se verket sitt litt utenifra, at verket er separat fra dem selv (24;48). De sier at kommunikasjon er utrolig viktig og at de i studieplanen har satt opp de tre K-ene for *kropp, kunst og kommunikasjon*. Veileder 4 sier at kommunikasjon må inn på lappen. De forteller at de ser etter et uttrykksbehov om studentene er interessert i å møte publikum. Veileder 4 forteller videre at hun oppmuntrer til en

⁹ Jeg ble usikker på om båndopptaket tok opp, derfor stoppet jeg den. Det ble heldigvis opptak, men tellingen startet derfor på null igjen. Det er grunnet til at tiden 14;02 kommer etter tiden 33;20.

selvstendighet, at de kan ta selvstendige valg i forhold til det kunstneriske uttrykket og at de skal kunne gjennomføre et prosjekt. Veileder 5 sier;

”Også skal de være kreative. Det er lett å tro at man må være så innmari kreativ, finne på så veldig mye nye ting hver gang. Det er ikke det jeg mener... for jeg tenker man må jo ikke finne opp hjulet hver gang. Det handler like mye om å være tilstede i det valget man tar, som kanskje er pent og pyntelig og normalt” (41;10).

De forteller at det kreative for det første handler om å tørre å ta valg, teste og leke underveis selv om man ikke vet hvor det ender og for det andre at det handler om å se muligheter i stedet for begrensninger. Veileder 4 sier; ”Å lage en dans er hardt arbeid... og det tar tid. Du kan ikke være kreativ i en time, også har du laget en fiks ferdig solo” (67;17). De forteller at de ser etter prosess, refleksjon og det å kunne verbalisere. Veileder 5 sier at når studentene får satt ord på ting, så kan det ofte bli tydeligere hva det er de selv holder på med.

I samtalen vi hadde den 30.juni forteller de at de av og til kan bli fattige på ord, men at det blir lettere å gi respons mot slutten når dansen begynner å bli ferdig. Vi kommer inn på dette med smak og de forteller at de prøver å legge sin egen smak til side, men sier at det selvfølgelig ikke går an å være 100 % objektiv (21;25). Veileder 4 presiserer at det er enormt krevende å gi respons på dans og at det krever hennes fulle oppmerksomhet for å kunne; ”... det lille frøet som skal bli” (33;19).

3.5 Resultater knyttet til empiristudiet

Jeg synes ikke det er lett å skulle sammenfatte disse fortellingene. De ulike veilederne har ulike funksjon og rolle ved SFS, noe som gjør hver veileder unik i sin tilbakemelding og sitt fokus. Det blir derfor særdeles viktig å ta hensyn til de individuelle forskjellene mellom pedagogene. For å beholde konteksten for sitatene og observasjonene valgte jeg å presentere materialet som små fortellinger knyttet til den enkelte veileder. Fortellingene er skrevet i lys av problemstillingen min, samt en overordnet forståelse av kriteriene de bruker og som resultat av flere fortolkningsrunder. I problemstillingen var det flere delspørsmål knyttet til praksis. Jeg spurte først om det var mulig å finne frem til kriterier for vurdering av kreativ dans i skolen hos en av de profesjonelle norske danseinstitusjonene og så fall hvilke? Dernest spurte jeg om kriteriene var vektet og i så fall hvilke av dem som var viktigst. Jeg vil nå sammenfatte funn knyttet til disse spørsmålene.

3.5.1 Delspørsmål 1 - Kriteriene jeg fant ved Skolen for Samtidsdans

I forhold til kriteriene lærere ved SFS bruker når de gir respons på dans så gir materialet forholdsvis tydelige svar. Men når det gjelder presentasjonen av dem i det følgende avsnitt ønsker jeg nok en gang å presisere at kriteriene verken er gjensidig utelukkende eller uttømmende. Kriteriene vil både overlappe hverandre og ha relevans og betydning også i andre kategorier enn der de er plassert. Kart som dette (se figur 11) gir ofte følelsen av en endelighet eller avsluttethet som om siste ordet er sagt. Jeg ønsker at arbeidet skal forstås som en pågående prosess der denne oppgaven kan bidra til en belysning av delspørsmålet.

Jeg brukte lang tid på å finne frem til et kart som kunne representere kriteriene veilederne ved SFS brukte i tilknytning til "Kroppen min". Jeg måtte som sagt først finne kriteriene, navngi dem og deretter søke å gruppere kriteriene. På et tidspunkt i kodeprosessen hadde jeg 181 kriterier. Da kodingen var over satt jeg igjen med 163 kriterier. Da jeg hadde tatt hensyn til;

- ❑ Kriterier som var for like, som for eksempel; "selvstendighet" og "autonomi"
- ❑ Hierarkiske forhold; kriterier som var for overordna som for eksempel; "komposisjon", "formidling" og "kompositorisk intelligens" og for underordna kriterier som; "kunne holde på intensjon" og "det du sa var ganske grovt"
- ❑ Antall treff; kriterier som fikk færre enn tre treff i kodingen; som "motorikk", "utholdenhet" og "smidighet"

... satt jeg igjen med 91 kriterier. Jeg ønsket å finne frem til kriterier som var på samme abstraksjonsnivå der gyldigheten av et kriterium ble generelt nok til å kunne gjelde i flere sammenhenger, samtidig som det ble konkret nok til faktisk å kunne brukes i vurdering. Men kikker vi på kriteriekartet (figur 11) og vektmodellen (figur 18) finner vi to hierarki. Ett hierarki knyttet til overordna og underordnede kriterier, som for eksempel kriterier "tid" som er et overordna kriterium i forhold til de to underordna kriteriene "tempo" og "timing". Jeg har vurdert 22 av kriteriene som underordnet et annet kriterium. Det andre hierarkiet er knyttet til "viktighet". Kriteriene "tid" og "intensjon" er viktigere enn "glede", "koordinasjon" og "tittel".

Jeg ønsker å presentere kriteriene i form av et kart (figur 11). Kartet består av 91 kriterier. Kriteriene er plassert etter samme prinsipp som under utviklingen av det første kartet; "Jeg tar et kriterium og plasserer det der det hører mest hjemme" i forhold til SFS egen systematikk.

Logikken i kartet er at kriterier knyttet til *danseren* fortsatt er å finne på høyre siden av kartet særlig knyttet til kategori 1 og 9 (se figur 11). Kriterier knyttet til *skaperen* har jeg plassert på venstre side særlig knyttet til kategori 2, 3, 5, 6 og 7 (se figur 11). Kriterier knyttet til *håndverket* har jeg plassert øverst på kartet særlig knyttet til kategori 8 (se figur 11) og kriterier knyttet til *kunsten* har jeg plassert nederst på kartet, særlig knyttet til de to kategoriene 2 og 3 og deler av kriteriene i kategori 4.

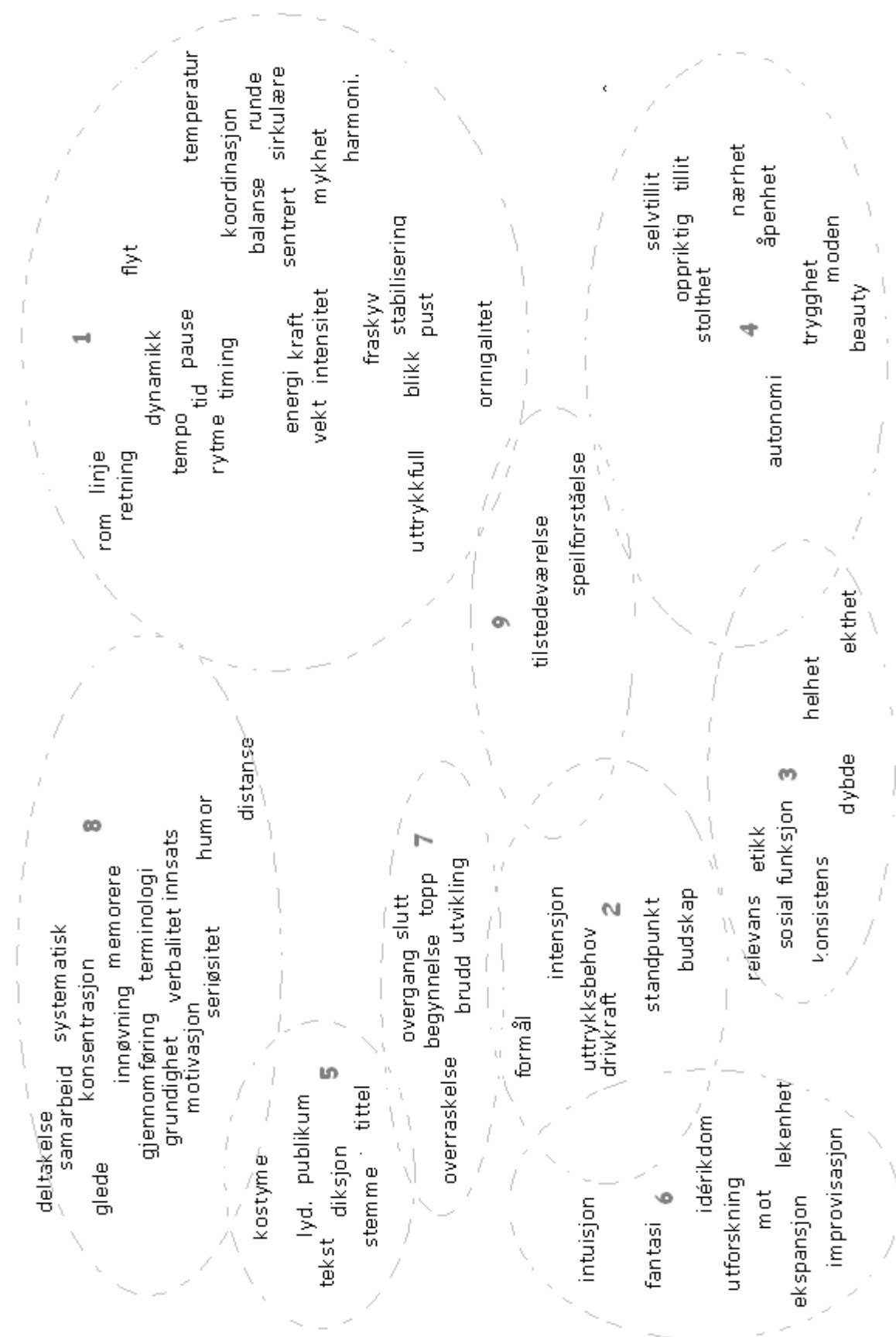
Jeg vil nå gå igjennom de ulike kategoriene eller klyngene en for en, som jeg mener å finne belegg for i materialet mitt. Kriteriene som står i parentes indikerer at kriterier er et underordna kriterium til kriteriet det er plassert bak. For eksempel har kriteriet ”tid” de fem underordna kriteriene timing, rytme, tempo, dynamikk og pause. Dette er presentert slik; *tid (timing, rytme, tempo, dynamikk og pause)*.

3.5.1.1. Kropp

Denne kategorien har jeg kalt kropp. Jeg lurte lenge på om jeg skulle kalle kategorien ’bevegelesdrive’ eller ’bevegelseskvalitet’ etter som dette også ble brukt som overordnede kategorier. Jeg valgte kropp fordi fire av de fem veilederne brukte dette som kategori i modellene sine. Kategorien handler om kunnskap og refleksjon omkring bruken av egen kropp, med kraft og intensitet i tid og rom. Denne kategorien inneholder kriteriene; *tid (timing, rytme, tempo, dynamikk og pause)*, *rom (retning, linje)*, *energi (intensitet, kraft, fraskyv, vekt, stabilisering)*, *blikk, pust, balanse (sentrert)*, *flyt, uttrykfull, originalitet, mykhet, koordinasjon, sirkulære (runde), temperatur og harmoni* (Se figur 11, tallet 1)

3.5.1.2. Tema

Fire av de fem veilederne har brukt tema som overkategori i modellene sine. Dette er årsaken, ved siden av abstraksjonsnivået til at jeg har valgt å kalle denne kategorien for nettopp tema. Noen ganger brukte også veilederne begrepet ”konsept” synonymt med tema. Tema handler for det første om utviklingen og forståelse av sitt eget danseprosjekt, dvs. det studenten ønsker å lage dans om og formidle. For det andre handler det om evnen til å kunne forholde seg kritisk, ta standpunkt og reflektere omkring dette. Til sist handler det om viljen og behovet for å uttrykke seg. Tema rommer kriteriene; *intensjon, formål, uttrykksbehov (drivkraft)*, *standpunkt og budskap*, slik de blir brukt ved SFS (Se figur 11, tallet 2)



Figur. 11. Kriteriekartet ved SFS. Utviklet ved SFS. 1= Kropp, 2= Tema, 3= Uttrykk, 4=Integritet, 5=virkemidler, 6=Kreativitet, 7=Dramaturgi, 8=Dedikasjon, 9=Tilstedeværelse

3.5.1.3. Uttrykk

Uttrykk handler om hele bildet eller uttrykket. Alle veilederne plasserte uttrykk i modellene sine. Kategorien omfatter kriterier knyttet til komposisjon og handler for det første om at studenten har gått i dybden, tenkt igjennom og arbeidet med alle komponentene i dansen. For det andre handler det om at dansen har relevans, verdi og betydning for andre enn studenten selv. Til sist handler kategorien om det etiske ansvaret den enkelte student har i møtet med publikum. Kriteriene i denne kategorien er; *helhet, sosial funksjon (relevans), dybde, konsistens, ekthet og etikk* (Se figur 11, tallet 3)

3.5.1.4. Integritet

Denne kategorien er den eneste kategorien jeg selv har funnet navn til. Betegnelsen ”integritet” brukes aldri av lærerne ved SFS selv. Jeg synes dette kategorinavnet på en adekvat måte fanger inn en gruppe av dypt forankrede personlige egenskaper som lærerne ved skolen gir tilbakemelding i forhold til. Disse kriteriene kom tilsyne først gjennom den ”åpne kodingen”, som resultat av en dypere fortolkningsprosess. Kategorien handler i grove trekk om en selvstendighet eller ukrenkelighet. Videre handler det om en evne til å bevare, være trygg og stolt av seg selv, sin kropp og personlighet. Kriteriene i denne gruppen er; *trygghet (beauty, moden), selvtillit, tillit, autonomi, åpenhet, nærhet, stolthet og oppriktig* (Se figur 11, tallet 4)

3.5.1.5. Virkemidler

I dette prosjektet fikk studenten kun lov å bruke virkemidlene; kostyme, tittel, tekst og ting/rekvisitter. Virkemidler som f.eks. lys, musikk og scenografi har heller ikke blitt registrert i kodingen. Kriteriene i denne kategorien var de letteste å kode, da tilbakemeldingene fra veileder til student var forholdsvis entydig, bl.a. fordi de refererte direkte til de nevnte betegnelsene. Denne kategorien er nært knyttet til komposisjon, og omhandler kunnskap og forståelse av og funksjonell bruk av virkemidler i arbeidet med komposisjonen for å skape et ønsket uttrykk. Denne kategorien består av kriteriene; *tekst (stemme, diksjon), publikum, kostyme, tittel og lyd* (Se figur 11, tallet 5)

3.5.1.6. Kreativitet

Det kreative knyttes ved SFS til fantasi og lek på den ene siden og til utforskning og mot på den andre siden. Kategorien rommer kriterier som både kan knyttes til prosess og som man

kan gjenkjenne i det ferdige produkt. Jeg oppdaget heller ikke disse kriteriene før i den åpne kodingen. I denne kategorien har jeg plassert kriteriene; *utforskning, mot, ekspansjon, iderikdom, improvisasjon, lekenhet, intuisjon og fantasi* (Se figur 11, tallet 6)

3.5.1.7. Dramaturgi

Denne kategorien er knyttet til tema og til det som bringer en eventuell historie fremover. Kategorien handler om tidens og stedets enhet, om konflikt, spenning, topp, begynnelse og slutt. Dramaturgi er en kvalitet ved komposisjonene og handler i grove trekk om å utporsjonere virkemidler for å skape opplevelse for publikum. Det var kun veileder 5 som hadde dette som egen kategori i modellen sin. Kategorien består av følgende kriterier; *topp, utvikling, begynnelse, slutt, overgang, brudd og overraskelse* (Se figur 11, tallet 7)

3.4.1.8. Dedikasjon

Denne kategorien har jeg kalt dedikasjon. Dette begrepet benyttes kun én gang av én veileder. Grunnen til at jeg likevel har valgt å kalle kategorien dedikasjon er fordi begrepet ivaretar de ulike aspektene kriteriene i denne gruppa har. Kategorien omhandler for det første evnen studenten har til å innrette eller tilpasse seg for å nå et bestemt mål, for det andre handler det om å ha en lystbetont prosess, at de er motiverte og for det tredje handler det om studentens distanse (avstand) til tema. Kategorien inneholder følgende kriterier; *distanse (humor), verbalitet (terminologi) deltakelse, innsats, memorere, innøvning, motivasjon, systematisk, konsentrasjon, samarbeid, seriøsitet, glede, gjennomføring, og grundighet* (Se figur 11, tallet 8)

3.5.1.9. Tilstedeværelse

Denne kategorien var jeg mest usikker på, både fordi jeg var usikker på innholdet og på abstraksjonsnivået, men også fordi jeg ikke klarte å plassere kategorien under noen av de andre kategoriene. Jeg lurte lenge på om kriteriet "tilstedeværelse" hørte inn under kategorien kropp. Jeg vurderte også kategorien uttrykk (fordi "tilstedeværelse" rommer en slags total eller helhetsforståelse danserne har). Jeg syntes ingen av alternativene var gode nok og valgte til slutt å la *tilstedeværelse* fungere både som kategori og kriterium. Jeg inkluderte kriteriet; *Speilforståelse* som handler om å vite hvordan kroppen ser ut når man danser (Se figur 11, tallet 9)

SFS har flest kriterier knyttet til studenten som lager dans. Det vil si at hovedfokus er på det koreografiske arbeidet og på selve skapelsen av et kunstverk. Av alle de ni kategoriene er det kun to av kategoriene som helt spesifikt er knyttet til danseren; kropp og tilstedeværelse. 6 av kategorier er spesifikt knyttet til det koreografiske arbeidet; tema, uttrykk, virkemidler, kreativitet, dramaturgi og dedikasjon. Den siste kategorien integritet kan knyttes til begge de to funksjonene studenten kan ha, både som danser og koreograf. Når jeg gjennomførte frekvensanalysen valgte jeg å slå sammen de underordna kriteriene med det overordna kriteriet de var knyttet til. For eksempel slo jeg sammen alle kriteriene knyttet til tid "tid" som

tid	sirkulære
rom	temperatur
energi	harmon
blikk	tilstedeværelse
pust	speilforståelse
balanse	trygghet
flyt	glæde
uttrykksfull	distanse
mykhet	memorere
koordinasjon	innøving

Figur 12. Kriterier knyttet til danseren

vil si kriteriet "tid", "timing", "rytme", "tempo", "dynamikk" og "pause". Tanken bak dette var å skape oversikt og lettere vise tendenser i materialet. Utgangspunktet for denne analysen var da de 69 kriteriene. Av de 69 kriteriene er hele 49 knyttet til studentens rolle som koreograf. Det vil si at 71 % av kriteriene de gir tilbakemelding på er knyttet til studentens koreografiske arbeid. Figur 12 viser de 20 kriteriene som er knyttet til studenten som danser dansen sin.

3.5.2. Delspørsmål 2 - De viktigste kriteriene ved SFS

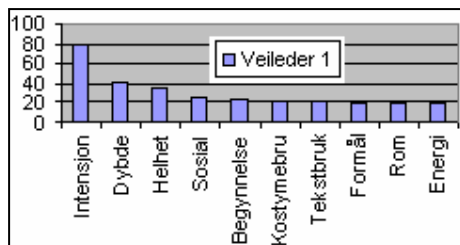
Når det gjelder det andre delspørsmålet om vekting, viser materialet forholdsvis klare tendenser. Veilederne *veker* kriteriene og har derfor noen kriterier de holder høyere enn andre. I gjennomgangen som følger vil jeg redegjøre for hvilke kriterier det er. Under vil jeg gi en kort oppsummering av hver veileders profil i forhold til *spredning* (hvor mange kriterier veilederen gir respons på), *hyppighet* (hvilke kriterier gis det mest respons på) og *spissing* (gir hun mye respons på mange kriterier eller har hun noen få kriterier hun gir mye respons på). Resultatene kan leses kvalitativt ut i fra kriteriene de gir tilbakemelding på eller ved hjelp av en frekvensanalyse ved å regne ut standardavvik og gjennomsnitt. Jeg har som sagt benyttet meg av begge deler og metodene viser det samme.

I enkelte tilfeller er det et sprik mellom det veilederne sier er viktige kriterier på intervjuet og hvilke kriterier de faktisk bruker i praksis. For eksempel plasserte veileder 1 "kropp", "energi" og "pust" i den innerste sirkelen i modellen sin (figur 7 s.42) som essensielle kategorier og kriterier på intervju. Frekvensanalysen viser at hun har flest treff på kriteriene "intensjon", "dybde", "helhet" og "sosial funksjon". Dette har trolig sammenheng med de ulike veilederens funksjon i dette prosjektet. Hennes rolle var å sørge for at dansen hadde samfunnsrelevans. Jeg gir derfor intervjuet hennes litt mer vekt i de tilfellene der jeg er i tvil

om et kriterium. En annen ting å merke seg, er at veileder 5 er forholdsvis smal. Hun har liten spredning og lav hyppighet. Dette har sammenheng med veiledningsmetoden hun brukte. Vi husker at det var *åtte veiledere* på hennes gruppe. Hun snakket mye mindre enn de andre veilederne i disse timene og lot studentene i stor grad styre innholdet og tema. Dette må taes med i betraktningen når kriteriene vektes. Jeg vil også kommentere at jeg observerte veileder 3 færrest ganger. Jeg ser at dette har betydning for antall treff i kodingen. Sammenlikner vi antall treff hver veileder har, bekreftes kommentarene over. Mens veileder 1, 2 og 4 hver har fått henholdsvis 696, 690 og 609 treff i kodingen, har bare veileder 3 og 5 fått henholdsvis 388 og 351 treff i kodingen. Disse to veilederne har derfor jevnt over færre treff per kode, som selvfølgelig også må taes hensyn til når kriteriene og kategoriene vektes. Til slutt vil jeg kort kommentere at veileder 1, 3) og 4) har lik spredning. Jeg synes dette var litt rart, og har dobbeltsjekket det opptil flere ganger, både manuelt og mekansik. Men det stemmer! Disse tre veilederne er alle registrert med en spredning på 68 kriterier. Her følger en oversikt over vektingen av hver veileder.

Veileder 1

Denne veilederen gav tilbakemelding på 68 kriterier. Hun er den veilederen som er smalest. Hun gir mye tilbakemeldinger på svært få kriterier. De fem kriteriene med høyest frekvens er; ”intensjon”, ”dybde”, ”helhet”, ”sosial funksjon” og ”begynnelse” (se modellen med navnet;



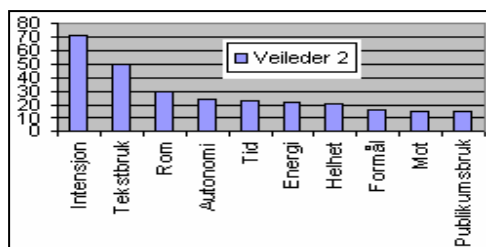
veileder 1). De tre kategoriene med høyest frekvens er ”tema”, ”uttrykk” og ”dramaturgi” (se figur 13). De kategoriene med færres treff i materialet er; ”tilstedeværelse”, ”integritet” og ”dedikasjon”. Hun sa selv på intervjuet at kategorien kropp var den viktigste

og at kriteriene ”energi” og ”pust” dermed var svært viktige (figur 7 s.42). Men at hun selv var vokter for at kunsten skulle ha samfunnsrelevans, ”dybde” og intelligens.

Veileder 2

Denne veilederen brukte til sammen 81 kriterier. Hun er med andre ord den veilederen som veileder på flest kriterier. Dette kan ha sammenheng med at jeg observerte denne veilederne flest ganger. Men hun ved siden av veileder 1 den smaleste. Det vil si at hun veiledet veldig mye på få kriterier. De kriteriene med høyest frekvens er; ”intensjon”, ”tekst”, ”rom”, ”autonomi” og ”tid” (se modellen, merket *veileder 2*). De kategoriene med høyest frekvens er; ”kropp”, ”tema” og ”virkemiddel” (figur 13). De kategoriene med lavest frekvens i materialet

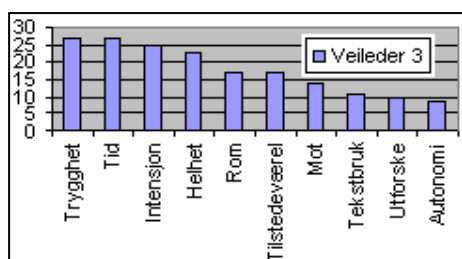
er; ”tilstedeværelse”, ”dramaturgi” og ”uttrykk”. På intervjuet sa hun selv at refleksjon var et av de viktigste kriteriene (figur 8 s.45). På grunn av abstraksjonsnivået gjelder ikke dette som



kriterium, da refleksjon er et viktig moment i svært mange av kriteriene knyttet til komposisjon. Videre vektla hun blant annet bevegelseskvalitet og det ”energiske”, ved siden av ”tekst”, ”humor” og ”distanse”.

Veileder 3

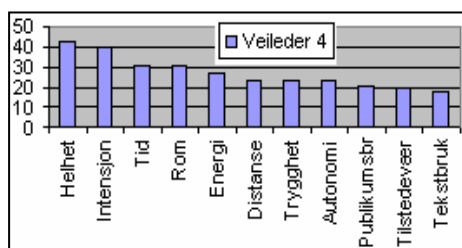
Denne veilederen brukte til sammen 68 kriterier. Hun er den veilederen med størst bredde, det vil si at hun veileder mye på mange kriterier. De kriteriene med høyest frekvens er; ”trygghet” (som denne veilederen kalte ”beauty”), ”tid”, ”intensjon”, ”helhet” og ”rom” (se modellen under, merket *veileder 3*). De kategoriene med høyest frekvens er ”kropp”, ”kreativitet” og



”integritet” (figur 13). De kategoriene med lavest frekvens er virkemidler, tilstedeværelse og dramaturgi. På intervjuet trakk hun selv frem ”beauty” som det viktigste kriteriet og ”kropp” og ”kreativitet” som de viktigste kategoriene (se figur 9 s.49). Hun nevnte også ”rombruk” og at studenten kunne danse dansen.

Veileder 4

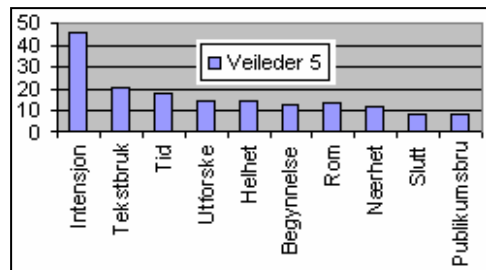
Denne veilederen brukte også 68 kriterier. I forhold til bredde plasserer hun seg midt mellom veileder 2 og 3. Hun veileder relativt mye på mange kriterier. Kriteriene med høyest frekvens er; ”helhet”, ”intensjon”, ”tid”, ”rom” og ”energi” (se modellen under, merket *veileder 4*). De kategoriene med høyest frekvens er; ”kropp”, ”integritet” og ”uttrykk”. De kategoriene med lavest frekvens er; ”tilstedeværelse”, ”kreativitet” og ”dramaturgi” (figur 13). På intervjuet



fortalte hun og veileder 5 at kropp var den viktigste kategorien og at kriteriene ”tid” og ”rom” var svært viktige kriterier. De trakk også frem ”uttrykksbehov”; ønsket om og viljen til å uttrykke noe, tilstedeværelse, refleksjon og kommunikasjon. Kommunikasjon ble av meg vurdert som et overordnet begrep fordi det kan samle inn under seg så mange av de andre kriteriene særskilt i kategorien tema, uttrykk og tilstedeværelse.

Veileder 5

Denne veilederen gav tilbakemelding på 57 kriterier. Hun er den veilederen med minst spredning. Dette har sammenheng med veiledningsformen ettersom det var 'åtte veiledere' på



gruppa. Hun er litt spissere enn veileder 4 og gir færre

kriterier mye tilbakemelding. De kriteriene med høyest frekvens i materialet er; "intensjon", "tekst",

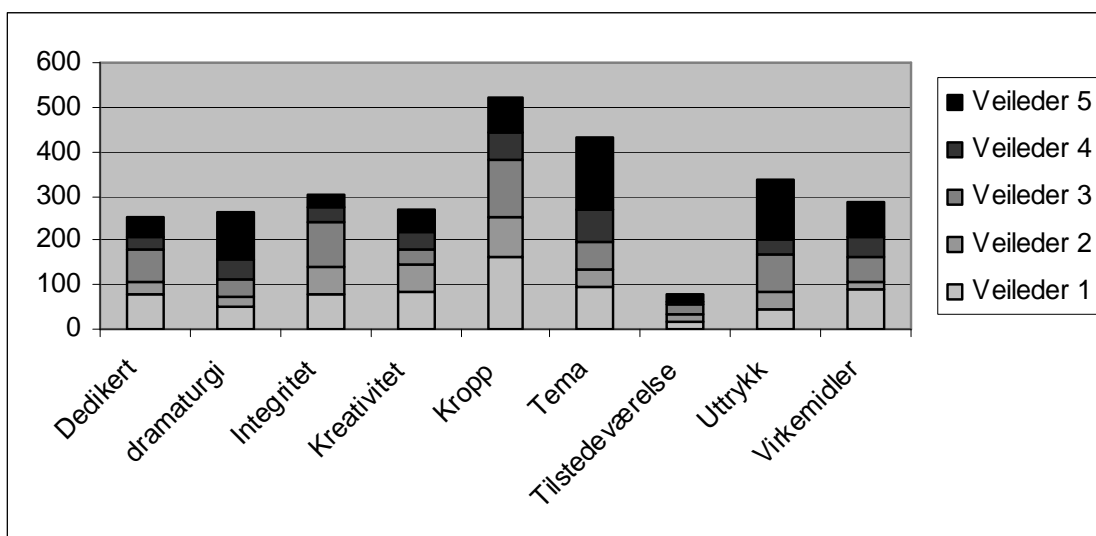
"tid", "utforske" og "helhet". De kategoriene med

høyest frekvens er "tema", "kropp" og "virkemiddel".

De kategoriene med lavest frekvens er;

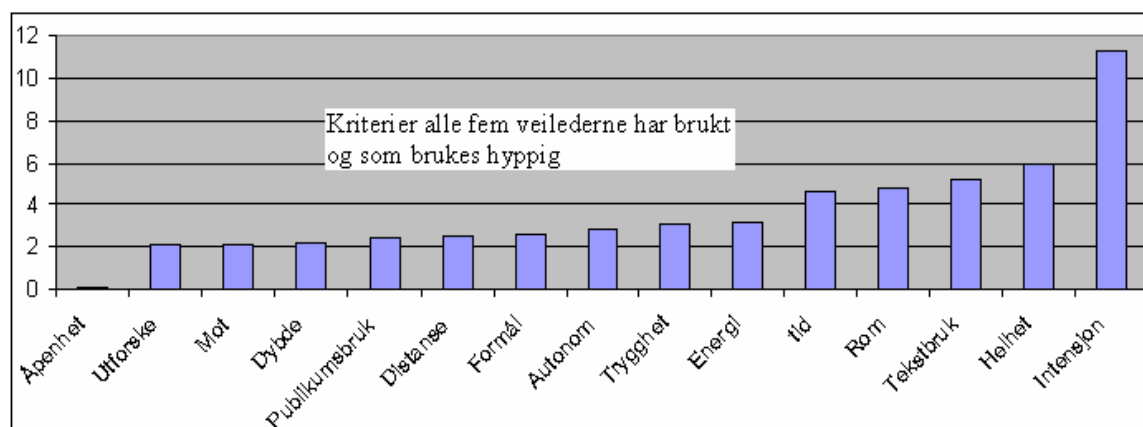
"tilstedeværelse", "dedikasjon" og "integritet".

Gjennomgangen over viser at de ulike veilederne har ulike profiler. Dette stemmer også godt overrens med hva de selv sier er deres forskjellige roller og funksjoner. Likevel viser materialet at til tross for dette at det er noen kriterier og kategorier som alle veilederne bruker hyppig som de i tillegg gir stor vekt på intervjuet. På bakgrunn av dette anser jeg kategorien "kropp" som å være den viktigste kategorien. Alle veilederne har plassert "kropp" i modellene sine og samtlige fem veiledere forteller på intervjuet at denne kategorien er den viktigste. Veileder 2 kaller dette bevegelseskvalitet. Figur 13 viser en oversikt over alle kategoriene fordelt på hver veileder (x-aksen) og totalen av alle treff i kodingen (y-aksen). Vi ser at "kropp" og "tema" er de to kategoriene med høyest frekvens. Tre av veilederne fikk flest treff på kategorien "kropp" og to av veilederne på "tema". "Tilstedeværelse" fikk få treff hos samtlige veiledere. De fem siste kategoriene får relativt lik fordeling for uten "uttrykk" som brukes litt hyppigere.



Figur 13. Oversikt over antall treff per kategori fordelt på veileder.

Figur 14 viser *summen* av hyppighet (antall treff i kodingen) og antall veilederne som har brukt kriteriet). Jeg har tatt med de 15 mest brukte kriteriene som alle brukes av samtlige veiledere. Figuren viser at det er høy enighet om kriteriene ”intensjon”, ”helhet”, ”tekstbruk”, ”rom” og ”tid”. Alle disse kriteriene brukes av alle fem veilederne og utgjør hver over 4, 5 % av alle kodene (y-aksen). ”Intensjon” er på topp og utgjør hele 11 % av materialet. Den neste gruppen utgjør mellom 3,5 % - 1,5 % av materialet og blir også kodet av alle veilederne. Det er kriteriene ”energi”, ”trygghet”, ”autonomi”, ”formål”, ”distanse”, ”publikumsbruk”, ”dybde”, ”mot” og ”utforskning”. ”Åpenhet” utgjør under 1 % av materialet.



Figur. 14. Oversikt over de kriteriene som alle fem veilederne bruker og som fikk hyppigst treff i kodingen

Ut i fra en totalvurdering av intervju og hyppighet kom jeg frem til en vektmodell (figur 18). De tre kriteriene ”rom”, ”tid” og ”intensjon” har jeg vurdert som helt *essensielle kriterier* ved SFS (i prosjektet ”Kroppen min”). Det er flere grunner til at jeg har vurdert disse tre som viktigst. Når det gjelder kriteriet ”intensjon” fikk dette kriteriet flest treff i kodingen med 261 treff (figur 15). Kriteriet ble brukt forholdsvis mye av alle veilederne. Veileder 3 som bruker dette kriteriet minst har hele 25 treff på dette kriteriet (figur 16). Men figur 16 viser også at kriteriet brukes litt ujevnt. For veileder 1 og 2 fikk hele 79 og 71 treff på dette kriteriet og

Intensjon	261
Helhet	138
Tekstbruk	122
Rom	113
Tid	108
Energi	86
Trygghet	71
Autonom	65
Tilstedeværelse	64
Formål	59
Distanse	58
Publikum	56
Dybde	51
Mot	50
Utforske	49

Figur 15: Ant.treff totalt

veileder 4 og 5 bruker det henholdsvis 40 og 46 ganger. Selv om det er en spredning anser jeg kriterier for å være helt essensielt. Veileder 3 som fikk minst treff av veilederne på kriteriet ”intensjon” sa følgende om kategorien ”tema”, som kriteriet inngår i; ”Vi jobber mye med tema. Det er viktig å finne tema” (15/6, 22;04). Hun tiller kategorien så mye vekt at hun valgte å la ”tema” gå som et tverrsnitt gjennom alle de andre kriteriene i modellen hun utviklet (figur 9). ”Intensjon” er i tillegg det kriteriet som brukes mest innenfor

kategorien ”tema” som var den kategorien som fikk nest mest treff totalt (figur 14) med hele 429 treff i kodingen. Når det gjelder de to andre essensielle kriteriene ”rom” og ”tid” fikk disse to kriteriene totalt henholdsvis 113 og 108 treff i kodingen (se figur 15). Kriteriene ble brukt forholdsvis mye av alle veilederne (figur 16). ”Rom” fikk mellom 14 – 31 treff i kodingen og ”tid” fikk mellom 9 – 31 treff i kodingen. Disse to kriteriene er de to kriteriene innenfor kategorien ”kropp” som fikk flest treff i kodingen. ”Kropp” er den kategorien veilederne selv gir mest vekt på intervjuet og er samtidig den kategorien som i sum får hyppigst treff i kodingen med 519 treff totalt (figur 13).

Når det gjelder kriterier ”energi” hører dette kriteriet også til kategorien ”kropp”. Kriteriet fikk 86 treff i kodingen (figur 15). Men som vi ser av figur 16 brukes dette kriteriet svært ujevnt. Veileder 3 brukte kun dette kriteriet kun to ganger og veileder 5 brukte det fem ganger. Veileder 1, 2 og 4 brukte kriteriet henholdsvis 21, 25 og 35 ganger. Veileder 3 og 5 gir mye vekt til kriteriene knyttet til kropp og bevegelse på intervjuet. På grunn av innledende kommentarer vurderer jeg kriteriet som et *svært sentralt kriterium*. Med sine 86 treff totalt i kodingen er det 6. mest brukte kriteriet. Det brukes forholdsvis mye både av veileder 1, 2, og 4 og gis mye vekt på intervjuet av samtlige veiledere. Men på grunn av antall treff i kodingen av veileder 3 og 5 plasserer jeg dette kriteriet litt utenfor de tre kriteriene ”rom” og ”tid” og ”intensjon” for å markere at det er litt mindre sentralt.

Intensjon	261	Rom	113	Tid	108	Energi	86
Veileder 1	79	Veileder 1	21	Veileder 1	9	Veileder 1	21
Veileder 2	71	Veileder 2	30	Veileder 2	23	Veileder 2	25
Veileder 3	25	Veileder 3	17	Veileder 3	27	Veileder 3	2
Veileder 4	40	Veileder 4	31	Veileder 4	31	Veileder 4	35
Veileder 5	46	Veileder 5	14	Veileder 5	18	Veileder 5	5

Figur 16. Fordeling av veilederne på kriteriene; intensjon, rom, tid og energi.

De to kriteriene ”helhet” og ”tekstbruk” kommer også høyt opp på listen både i figur 13 og 14. Vi ser at ”helhet” fikk hele 138 treff i kodingen totalt (figur 15) og er med dette det nest mest brukte kriterier. Figur 17 viser at kriterier brukes litt ujevnt. Veileder 4 fikk hyppigst treff på dette kriteriet i kodingen med 43 treff, veileder 1 fikk 36 treff og veileder 2, 3 og 5 henholdsvis 21, 23 og 15 treff. ”Helhet” hører inn under kategorien ”uttrykk”, som var den kategorien som ble tredje mest brukt, rett etter ”tema”. Alle veilederne plasserte uttrykk i modellene sine. Veileder 3 kaller det ”kunstproduktet” og veileder 1 kaller det også ”bilde” eller ”hele uttrykket. Dette kriterier gis mindre vekt på intervjuet enn for eksempel kategorien ”kropp” og ”tema”. På bakgrunn av resonnementet over anser jeg også ”helhet” for å være litt

mindre sentralt enn de tre kriteriene ”rom”, ”tid” og ”intensjon”. Men fordi kriterier brukes så mye og får forholdsvis mange treff i kodingen av alle veilederne anser jeg kriterier for å være et *svært sentralt kriterium* ved SFS.

”Tekstbruk” fikk totalt 122 treff i kodingen og er med dette det tredje mest brukte kriteriet rett etter ”intensjon” og ”helhet” (se figur 15). Kriteriet brukes av alle fem veilederne. Men som figur 17 viser det en relativt stor spredning i bruk blant veilederne fra 50 til 11 treff i kodingen. Veileder 2 som får 50 treff på dette kriteriet, av totalt 122 står for til sammen 40 % av alle treffene på dette kriteriet. Hun forteller også selv at hun er opptatt av dette med stemme og tekst på intervjuet. Kun to av de andre veilederne har dette kriteriet i modellene de lagde. Veileder 3 plasserer dette kriteriet helt i utkanten. Hun får 11 treff på dette kriteriet. Veileder 1 har også plassert dette kriteriet på modellen sin, i den ytterste sirkelen, og fortalte at dette ikke var et viktig kriterium. Hun får 22 treff på dette kriteriet i kodingen. Veileder 4 og 5 plasserer ikke kriteriet i modellen, men bruker det henholdsvis 18 og 21 ganger. Selv om kriteriet ble tredje mest brukt vurderer jeg kriterier for å være litt mindre viktig enn de fem kriteriene jeg har kommentert til nå. På bakgrunn av en totalvurdering vurderes kriteriet som et *viktig kriterium*. Men fordi kriteriet ble brukt så hyppig vurderer jeg kriteriet som viktigere enn de to andre virkemidlene ”publikum” og ”kostyme” som fikk henholdsvis 56 og 47 treff i kodingen (se figur 17). ”Publikum” brukes av alle veilederne, men som vi ser av figur 20 bruker ikke veileder 3 kriteriet ”kostyme”. Jeg anser ”publikum” for å være litt mer sentralt enn ”kostyme”. Men begge kriteriene blir vurdert som *nokså viktige kriterier*.

Helhet	138	Tekst	122	Publikum	56	Kostyme	47
Veileder 1	36	Veileder 1	22	Veileder 1	9	Veileder 1	22
Veileder 2	21	Veileder 2	50	Veileder 2	16	Veileder 2	12
Veileder 3	23	Veileder 3	11	Veileder 3	21	Veileder 3	0
Veileder 4	43	Veileder 4	18	Veileder 4	9	Veileder 4	12
Veileder 5	15	Veileder 5	21	Veileder 5	9	Veileder 5	1

Figur 17. Fordeling av veilederne på kriteriene helhet, tekst, publikum og kostyme

Jeg har ikke tenkt å drøfte alle kriteriene her, da jeg i kapittel fire drøftet kriteriene ettersom de blir bekreftet eller avkreftet i teorien. Jeg vil derfor avslutte kapitlet her, men først vil jeg presisere at jeg på bakgrunn av liknede resonnement har kommet frem til modell 18. Jeg har plassert de viktigste kriteriene inn mot sentrum. Med viktigst mener jeg de kriteriene med mest vekt, ut i fra intervju, hyppighet og enighet. De mindre viktige kriteriene har jeg plassert utenfor. Modellen må ikke forstås som endelig. Dette er kun et forsøk på å si noe om noen kriterier som jeg på bakgrunn av materialet tolker som viktige. På den andre siden er jeg mest

sikker på de kriteriene jeg har plassert i den innerste sirkelen, enn de kriteriene jeg har plassert rundt. Grunnet til at jeg likevel velger å samle kriteriene i en modell, handler om den videre analysen. I neste kapittel sammenlikner jeg kriteriene jeg fant ved SFS med danseteori, der jeg undersøker likheter og forskjeller. I denne fremstillingen bruker jeg modellen som illustrasjon på dette i forhold til å sammenlikne de viktigste kriteriene.



Figur 18. Vektmodell ved SFS. Et forsøk på å samle sammen kriterier jeg oppfatter veilederne ved SFS holder høyt. De viktigste er plassert i midten.

3.6 Sammenfatning

I forhold til delspørsmål 1 gav materialet forholdsvis tydelige svar. Jeg fant til sammen 91 gyldige kriterier. Jeg grupperte kriteriene i ni ulike kategorier. De ni kategoriene var "kropp", "tema", "uttrykk", "integritet", "virkemidler", "kreativitet", "dramaturgi", "dedikasjon" og "tilstedeværelse". Jeg fant ut at veilederne hadde hovedfokus på studentens koreografiske arbeid og på selve skapelsen av et kunstverk. 71 % av tilbakemeldingene de gir er knyttet til det koreografiske arbeidet.

I forhold til delspørsmål 2 er det knyttet større usikkerhet til funnene. Dette skyldes kategoriernes ulike størrelser og kriterienes ulike nivå. Når det gjelder de kriteriene SFS anser

som de viktigste gir resultatene mer entydige svar enn kriteriene som anses å være mindre viktige. Under har jeg forsøkt å utvikle en oversikt basert på intervju, hyppighet og antall lærere som har brukt kriteriet. Jeg foreslår følgende vekting;

- ❑ Essensielle kriterier er; *rom, tid og intensjon*
- ❑ Svært sentrale kriterier er; *energi og helhet*
- ❑ Viktige kriterier; *utforskning, iderikdom, autonomi, trygghet, tilstedeværelse, uttrykksfullhet, pust, formål, tekst, dybde, distanse, uttrykksbehov, overgang, ekthet, originalitet og sosial funksjon.*
- ❑ Nokså viktige kriterier; *etikk, blikk, topp, utvikling, publikum, begynnelse, slutt, konsistens, overraskelse, kostyme, innsats, mot, åpen, improvisasjon, lekenhet, konsentrasjon, selvtillit, tillit, nær, stolt og lyd*
- ❑ Mindre viktige kriterier; *flyt, brudd, innøving, motivasjon, deltakelse, seriøsitet, intuisjon, samarbeid, speilforståelse, systematisk, standpunkt, verbalitet, budskap, memorere, ekspansjon, gjennomføring, oppriktighet, grundighet, fantasi og tittel.*
- ❑ Helt uviktige kriterier; *koordinasjon, glede, balanse, mykhet, temperatur, sirkulære og harmoni*

Kapittel 4: Studie 2: Teori – utvikling av kriterier basert på danseteori

I dette kapitlet skal jeg drøfte og sammenlikne kriteriene jeg fant ved SFS og danseteori. Jeg ønsker å undersøke i hvilken grad kartene i) sammenfaller ii) er forskjellige iii) hva forskjellen eventuelt består i og om forskjellen kan bidra til å a) berike og åpne opp mitt eget material eller om materialet kan b) tilføre noe nytt til allerede eksisterende teori? I følge Corbin & Strauss kan komparative analyser både brukes til å validere eget material og brukes til å peke på og begrunne forskjelligheter mellom eget material og den publiserte litteraturen (Corbin & Strauss 1990 s. 52).

Jeg fant frem til de fire kartene utformet av Rudolf Labans; *The Mastery of Movement* (1980), Jacqueline M. Smith-Autards; *Dance Composition* (2004), Gertrud Ericsons; *Assessment of Schoolchildren's Performance in Dance* (1996) og Janet Adsheads; *Dance Analysis* (1988). Kartene er skapt i ulike kontekster, men har det til felles at de ønsker å komme frem til et verktøy som kan brukes til å analysere og vurdere dans.

Jeg har valgt disse kartene av flere grunner knyttet til; formål, allmenn aksept, metodelikhet og oppgavens omfang. Jeg ønsket å undersøke kart som hadde fokus på dans i skolen. Det er grunnen til at jeg valgte å inkludere kartene til Ericson (1996) og Smith-Autards (2004). Videre ønsket jeg å undersøke kart som er en del av etablert danseteori. Det er grunnen til at jeg valgte å inkludere kartene til Laban (1980) og Adshead (1988). Jeg ønsket også å undersøke kart som hadde likheter med min egen metode. Ericson (1996) har slike likheter og er så vidt jeg vet den eneste empiriske undersøkelsen som forsker på kriterier for bedømmelse av dans i skolen. Den siste grunnen er knyttet til oppgavens omfang. En vurdering jeg tok om at fire kriteriekart var nok. Før jeg begynner gjennomgangen vil jeg kort nevne at det finns en rekke kriteriekart utformet av organisasjoner som The National of Education in Progress (NAEP) og National Dance Education Organization (NDEO) til bruk i amerikanske læreplaner og de profesjonelle ballettskolene. Se for eksempel (NAEP 1998, NDEO 2005).

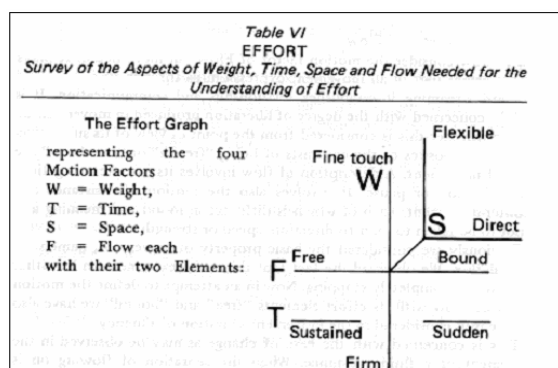
I gjennomgangen omtaler jeg ”studenten som lager dans” som ”koreografen” og ”studenten som danser dansen sin” som danseren. Kriteriene ved SFS har jeg skrevet i hermetegn, for eksempel kriteriet; ”energi”.

4.1. Rudolf Labans "Effort – teori"

Kriteriekartet Rudolf Laban (1980) har utformet er en av de mest kjente taksonomi som fins til dette formål. Adshead (1988) kommenterer; "The basis on which many movement analysts proceed is that of Rudolf Laban's movement theories. His work has been developed in a number of different ways in both Europe and the USA" (1988 s.26). Adshead (1988) viser her at Labans bevegelsesteori er velkjent og mye brukt og at teorien har utviklet seg videre både i Europa og USA. Jeg vil begynne dette kapitlet med en sammenlikning mellom mitt kriteriekart og Labans effort-teori fordi jeg oppdaget at alle de andre kriteriekartene benytter seg av begrepene denne teorien fremstiller. Begrepet "effort" referer til bevegelser. En bevegelse kan være et hopp, en gest eller en snurr. Effort sier noe om kvaliteten på disse bevegelsene; hvor lette, kraftfulle eller frie de er (kommer tilbake til dette i gjennomgangen av Smith-Autard i kapittel 4.4.3). Laban skisserte fire slike kvaliteter; kraft (weight), tid (time), rom (space) og flyt (flow) (Laban 1980 s.73). Til hver kvalitet knytter han to aspekt, som videre knyttes til to elementer. Det første aspektet knytter han til de objektive og målbare aspektene ved dans (se figur 20-1). Med dette mener han de aspektene som er synlig for den som ser på dansen. Det andre aspektet knytter Laban til det personlige og klassifiserende aspekt. Med dette menes den sanslige eller kroppslige fornemmelsen danseren har som han eller hun bruker for å gi bevegelsene kvaliteter. For eksempel kan effort kvaliteten rom observeres som 'direkte rom', mens følelsen kan beskrives som smal- eller tranghet. Laban skriver; "The effort element "direct" consists of a *straight* line in direction and of a movement sensation of *threadlike* extent in space, or a feel of narrowness" (1980 s.73). Laban konstruerer også en effort - graf der han fremstilte disse kvalitetene i symboler (se figur 20-2).

Effort	Målbart aspekt	Elementer ved hvert aspekt	
Kraft	Motstand	Liten kraft	Stor kraft
Tid	Hastighet	Plutselig/rask	Vedvarende/sakte
Rom	Retning	Fleksibel	Direkte
Flyt	Kontroll	Fri	Bunden

Figur. 20-1; Labans effortteori (1980 s.77)



Figur. 20-2; Table VI Effort-graf (1980 s.76)

4.1.1. Kraft

Kraft er i følge Laban (1980) et slags 'press' satt inn i en bevegelse. Stor kraft kan observeres som stor motstand og kjennes tungt ut å gjøre. Liten kraft observeres som liten motstand og gir en følelse av vektløshet (1980 s.73). Kraft er et kriterium ved SFS. Kraft ble kodet 15 ganger. Jeg oppdaget at veilederne ved SFS hadde en del andre begreper de brukte delvis parallelt og delvis synonymt med kraft. Disse var energi (36 treff i kodingen), intensitet (16 treff), fraskyv (15) og vekt (4). Jeg valgte betegnelsen "energi" fordi denne betegnelsen fikk flest treff i koden og fordi veileder 1 og 2 brukte energi eller energisk i modellene sine (figur 7 og 8 s.42 og 45). Veileder 4 ga mye respons på energi – og kraftbruk. En grunn til dette kan være at en av studentene i hennes gruppe lagde en dans om energitilstander. Hun ga denne tilbakemeldingen en gang; "... det ligger veldig naturlig i kroppen din, de spennene mellom det lette og det tunge. Du riktig sjonglerer og varierer bruken av energi og kraft... Du ble ekstremt tydelig. Du ble stor og massiv i rommet her... Du får brukt fraskyvet ditt optimalt (6/4, 8.30). Veilederen peker her på studentens evne til å variere bruken av energi og kraft. Hun sier at eleven behersker ulike typer kraft; fra det lette og vektløse til stor motstand og kraft. Hun forteller at hun så at vekten mot underlaget var stor. Energi er et svært, sentralt kriterium ved SFS. Jeg kategoriserte kriteriet under kategorien "kropp". I figur 21 i modellen til høyre, har jeg fargelagt kriteriet "energi". Den grå fargen illustrerer sammenfallet mellom Labans kriterium "kraft" og "energi" slik det brukes ved SFS. Figuren viser at kriteriet er svært sentralt. Modellen til venstre viser at kriteriet hører til kategorien "kropp". "Kropp" er plassert øverst i høyre hjørne. Dette illustrerer at kriteriet hører til de direkte observerbare aspektene ved dans og at kriteriet er knyttet til danseren.

4.1.2. Tid

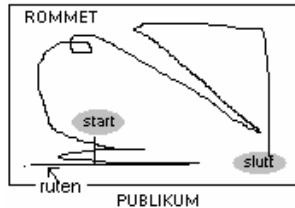
Tid handler i følge Laban (1980) om hastigheten eller tempoet i bevegelsen. Tid kan på den ene siden observeres som en hurtig bevegelse over et kort tidsrom og føles da som 'et øyeblikk'. På den andre siden kan tid observeres som en sakte bevegelse over et langt tidsrom. Dette kan i følge Laban skape en følelse av evighet (Laban, 1980 s.73). "Tid" er et essensielt kriterium ved SFS (se figur 21, modellen til høyre). "Tid" rommer underkriteriene "rytme", "tempo", "timing", "dynamikk" og "pause". "Tid" fikk til sammen 108 treff i kodingen og ble brukt av alle veilederne (figur 15). Fire av de fem veilederne plasserte også tid eller timing i modellene sine (figur 8-10 s.45,49 og 54). Jeg oppdaget underveis i kodingen

at "tid" hadde flere bruksområder ved SFS. "Tid" ble brukt som en *kvalitet* ved selve bevegelsen. Veileder 2 sa for eksempel dette til en student; "Gangen din gikk så fort. Jeg klarte nesten ikke registrere hva du gjorde. Så fort gikk den" (veileder 2, 30/3, 11;17). Her viser veileder 2 til en bevegelseshandling (gange) og til kvaliteten *fort*. Det vil si at studenten gjorde bevegelsen hurtig over et kort tidsspenn. Vi ser her at denne bruken sammenfaller med Labans beskrivelse av kvaliteten "tid". "Tid" brukes også ved SFS om "timingen". Kriteriet er da knyttet til komposisjonens oppbygning og dramaturgi. Veileder 5 sa for eksempel dette til en av studentene i gruppen sin; "Du må fortære dit [til en del midt i komposisjonen]. Jeg kan forstå oppbygningen i dansen din, men det føltes som om du brukte et kvarter før du kom dit" (veileder 5, 22/5, 0;45). Her er det ikke tale om den tiden en bevegelse tar, men om tiden de ulike *delene* i dansen tar. Labans (1980) definisjon dekker ikke bruken av "tid" i forhold til komposisjonens helhet. Veilederne ved SFS brukte også kriteriet "dynamikk". I følge Leif Hernes skapes et "dynamisk uttrykk" når alle Labans effort – kvaliteter; tid, flyt, kraft og rom taes i bruk (Hernes I: Reistad 1997 s.109). Ved SFS brukes "dynamikk" både i forhold til det dynamiske uttrykket og i forbindelse med timing. Veileder 3 sa på intervjuet; "Dynamikk er forskjellig bruk av rom og kraft. Det handler om hvordan man utporsjonerer sin bevegelse, saktere, fortære, kraftigere" (15/6, 37;21). Veileder 2 sier her at "rom", "kraft" og "tid" skaper dynamikk. Det er likhetstrekk ved Hernes definisjon (veileder 3, 8/6, 20;03). Veileder 3 brukte også dynamikk om timing, knyttet til "variasjon" og "overgang". Hun sa til en student; "... delene [som dansen består av] er for like. De har lik dynamikk" (8/6, 20;03). Jeg plasserte også kriteriet "pause" under kriteriet "tid". I følge Hernes er; "Totalt stille [er] også et tidsuttrykk, som handler om uthalt tid" (1997, s.111). SFS har et videre tidsbegrep med flere nyanser sammenliknet med Laban (1980). Se sammenfall i figur 21.

4.1.3. Rom

Rom kjennetegnes i følge Laban av de to elementene direkte og fleksibel. Direkte i rom består av en rett linje i retning og gir en følelse av tranghet. Fleksibelt rom består av en bølget linje i retning og gir en følelse av å være 'over alt' (1980, s.73). Rom er et essensielt kriterium ved SFS (se figur 21, modellen til høyre). Rom inkluderer kriteriene retning og linje og ble til sammen kodet 113 ganger. Alle veilederne plasserte dette kriteriet i modellene de utviklet og fortalte at dette var et viktig kriterium. Veileder 5 sa følgende på intervjuet; "... De tre viktigste kriteriene er kropp i tid og rom" (16/6, 27;05). Kriteriet rom ble brukt på ulike måter. Rom ble brukt om retninger i rommet. Denne bruken har likhetstrekk med Labans

definisjon. Veileder 1 fortalte meg om en student hun syntes skåret godt på ”rom”. Hun sa; ”... hun [studenten] tok seg ut. Hun holdt ikke igjen energien. Hun slapp den [bevegelsen] ut men ikke i alle retninger. Den [bevegelsen] hadde en retning” (Veileder 1, 8/6, 80;30).



Veilederen beskriver bevegelseskvaliteten retning i rom. ”Rom” ble også brukt om rombruken. Kriteriet brukes da som et ytre virkemiddel om de rutene koreografien skaper i rommet (se modellen til venstre). Kriteriet ble da knyttet til studentens evne til å plassere koreografien eller bevegelsene i rommet. Jeg vil komme med to eksempler. Veileder 2 sa til en student; ”Det at du ikke har plassert det [bevegelsene] du gjør i rommet, gjør at de [bevegelsene] forsvinner... Det du etterlater deg, forsvinner” (30/3, 30;23). Veileder 4 ga denne responsen til en student; ”Jeg tror du skal plassere alle delene dine i rommet... du må rydde opp i rommet, rydde på rommet, he-he” (23/5, 63;44). I begge eksemplene får studenten kritikk for ”dårlig” rombruk. Veilederne forteller studentene ikke i tilstrekkelig grad har klart å plassere koreografien de har laget i rommet og at det de har laget ikke gir mening. ”Rom” brukes også om ulike typer rom. Veileder 4 fortalte meg på intervjuet at det er; ”...[mange] måter å bruke rom på. Rom kan brukes om private rom, rom i kroppen, rom i mellom oss, mellomrom, arkitektoniske rom, offentlige rom, blackboxrom og plassering av dansen i rommet. Det er også en del av rommet... så det er på veldig mange plan” (16/3, 28;39). Hernes (1997) legger vekt på denne ”vide” bruken av rom. Han skriver; ”Gjennom måten rommet blir brukt på, skaper vi dynamikk i rommet” (s.108). Rom brukes i følge ham om retninger kroppen har, om mønstrene som blir skapt i rommet, om mellomrom, rom mellom utøvere, og de fysiske omgivelsene som vegger, tak og gulv. Veileder 3 brukte betegnelsen ”det dynamiske rom”. Hun forklarte dette til meg på intervjuet; ”... Dynamiske i rommet... er en del av det kompositoriske. Jeg er veldig opptatt av denne dynamikken, hvilke virkninger og hvordan man kan ta det [dynamiske rommet] i bruk” (15/6, 41;13). Kriteriet rom favner inn rom som i) bevegelseskvalitet ii) rom som virkemiddel iii) rom som ulike scenerom og iv) dynamiske rom (der de ulike bevegelseskvalitetene virker sammen). Labans definisjon favner ikke inn de siste tre betydningene. SFS har et videre rombegrep med flere nyanser sammenliknet med Laban (1980). Se sammenfall figur 21.

4.1.4. Flyt

Flyt er i følge Laban (1980) en dynamisk bevegelseskvalitet som rommer de to ytterpunktene fri – og bunden flyt. Han skriver; ”The effort element of 'bound' flow consists of the

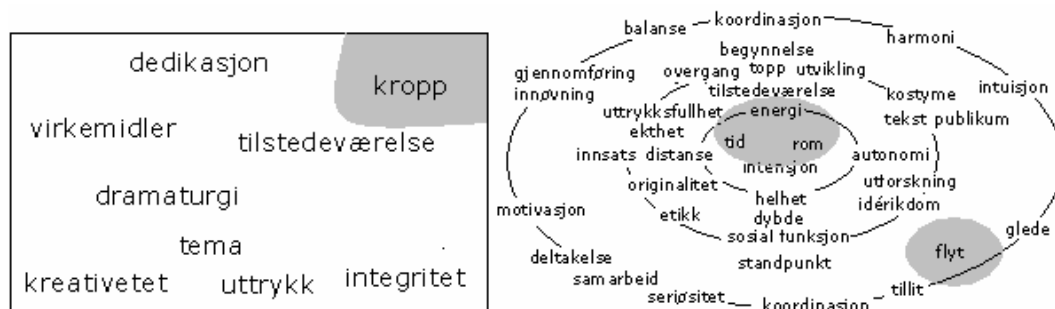
readiness to stop normal flux and of the movement sensation of pausing. The effort element of free flow consists of released flux and of the movement sensation of fluid” (Laban 1980 s.76).

I følge dette kan “flyt” beskrives som det totale fraværet av stopp eller pauser. “Flyt” er et mindre viktig kriterium ved SFS Jeg kategoriserte “flyt” under kategorien ‘kropp’. Kriteriet ble kodet 10 ganger (se modellen til høyre). Veileder 5 brukte ikke “flyt” én eneste gang. Veileder 1 og 4 bruker kriteriet henholdsvis én gang hver. Veileder 2 brukte kriteriet 4 ganger og plasserte det i modellen sin. Hun ga

Flyt	10
Veileder 1	1
Veileder 2	4
Veileder 3	4
Veileder 4	1
Veileder 5	0

følgende respons til gruppen sin; “... Det er ikke flyt i bevegelsene deres. Det er ingen som har flyt. Dere har statiske blotte bevegelser” (30/3, 54;43). Veileder 2 ønsket at studentene skulle ha mer fri flyt og at bevegelsene ble for bundne og statiske. Veilederne kommenterte også flyt i arbeidsprosessen og fri flyt av pust. “Flyt” brukes som et adjektiv for å beskrive andre kriterier (som for eksempel “innsats” og “pust”). Denne bruken kodet jeg ikke som “flyt”, men som kriteriet flyten beskrev. Figur 21, modellen til høyre viser sammenfall mellom Labans bevegelseskvalitet “flyt” og SFS kriterium “flyt”.

Jeg vil nå oppsummere likheter og forskjeller mellom Labans effort – teori og SFS kriterier. Det er *både* likheter og forskjeller mellom de to kartene. Likheten er knyttet til benevnningen. Benevnningen; rom, tid og flyt brukes i begge kartene. Effort - kvalitetene flyt og kraft og kriteriene “flyt” og “energi” ved SFS har også høy grad av samsvar i betydningen. De to kriteriene “tid” og “rom” ved SFS har et videre bruksområde enn de to effort - kvalitetene tid og rom som Laban foreskriver. Kriteriene “energi”, “tid”, “rom” og “flyt” finner vi øverst oppe i høyre hjørne på figur 21, modellen til venstre. Kriteriene er i stor grad knyttet til danseren. Vi ser at de fire kriteriene utgjør bare et lite aspekt av hele kriteriekartet ved SFS. Samtidig ser vi av modellen til høyre at kriteriene rom, tid og energi utgjør de viktigste kriteriene. Forskjellen kan knyttes til benevnningen av kriteriet “energi” ved SFS. Jeg valgte å kalle dette innholdet “energi” på grunn av antall treff i kodingen. På bakgrunn av analysen i kapittel fire utvikler jeg en prototyp (figur 27) basert på en syntese av kriterier funnet ved SFS og etablert danseteori. I prototypen omdøper jeg “energi” til “kraft” fordi denne betegnelsen brukes av alle de tre andre forfatterne. Teorien til Laban fanger inn et vesentlig aspekt ved kartet til SFS.



Figur 21. Sammenlikning mellom Laban (1980) og SFS kriteriekart. Den mørke fargen på de to kartene illustrerer samsvar.

4.2. Jacqueline M. Smith-Autards taksonomi

Smith-Autard (2004) har laget et verktøy for lærere i grunnskolen som skal vurdere elever i kreativ dans. Verktøyet består av en totrinns analyse knyttet til helhet og del. Helhet, utgjør første trinn i analysen, mens delene utgjør det andre trinnet. Hun nevner i alt de syv delene; tema, bevegelsesinnhold, form, stil, fremføring, inspirasjon og virkemidler. Jeg vil i det følgende gjennomgå begge trinn.

4.2.1. Helhet

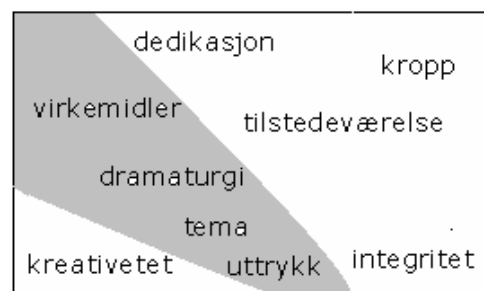
Dette trinnet handler i følge Smith-Autard (2004) om en totalvurdering av alle delene dansekomposisjonen består av. *Helhet* er knyttet til studentens koreografiske arbeid. Smith-Autard nevner en del spørsmål som læreren kan stille seg når han eller hun skal vurdere dette. Spørsmålene er knyttet til signifikans (var dansens verd å se på?), kontinuitet (var det svake partier?), delene (var alle delene essensielle for helhet?), stil (beholdes stilen og er det konsistens?), dybde og variasjon (var det nok dybde eller var den for naiv og forutsigbar?), form (var det en enhetlig rytmestruktur?), overraskelser (var det elementer av overraskelser eller var den alt for lett å følge), musikkvalg (passet musikken til dansen?) og virkemidler (viser studenten forståelse for bruken av virkemidler?) (2004 s.162). "Helhet" er svært sentralt kriterium ved SFS. Veileder 1 sa det slik på intervjuet;

"Det [kunstneriske uttrykket] fungerer når det blir en helhet ute av dette her [hun peker på hele modellen hun har laget], når tingen henger sammen, smelter sammen, når det bakes sammen til en helhet, da fungerer det ofte"
(8/6, 120;33)

I følge veileder 1 er alle delene essensielle for oppfatningen av "bilde" eller det "helhetlige uttrykket". Hun forteller også at sammenhengen mellom de ulike *delene* er viktig. På lik linje

med Smith-Autard (2004) knytter også veilederne ved SFS ”helhet” til det koreografiske arbeidet. I avsnittene som følger (kapittel 4.4.2–4.4.8) gjennomgår og sammenlikner jeg de ulike delene som egne punkt.

Det totale sammenfallet mellom Smith-Autards første trinn og SFS kriteriekart illustreres i modellen til høyre. Her ser vi at *delene* befinner seg på venstre side av kriteriekartet. Dette illustrerer at kriteriene er knyttet til det koreografiske arbeidet. Vi ser også at de to kategoriene uttrykk og tema befinner seg lang nede på kriteriekartet. Dette illustrerer at kriteriene er knyttet til kunsten mer enn til selve håndverket (innsatsen og fliden). Virkemidlene befinner seg lengre opp på kriteriekartet og vil i større grad være knyttet til selve håndverket.



4.2.2. Idé

Idé er knyttet til det andre trinnet i analysen og en av *delene* læreren i følge Smith-Autard kan vurdere. Hun nevner en del spørsmål læreren kan stille knyttet til innhold, overførbarhet og verdi. Spørsmålene handler om hvorvidt eleven klarer å uttrykke ideen gjennom valg av komponenter og form (kom ideen til syne i dansen eller var ideen så dyp at den ikke lot seg transformere?). Videre er spørsmålene knyttet til det særegne og individuelle uttrykket (har eleven en egen idé eller baserer han eller hun ideen på et sett med klisjeer?). Til sist handler ”idé” om verdi (har ideen verdi, er den signifikant og har ideen samfunnsrelevans?).

Det første spørsmålet kan knyttes til kriteriet ”intensjon” ved SFS. ”Intensjon” er et essensielt kriterium ved SFS som brukes om alle mulige intensjoner koreografen kan ha. Noe av det første veilederne ga respons på etter at studenten hadde danset dansen sin i veiledningssituasjonene var ”intensjon”. Hva var intensjonen og kom den frem gjennom valg av koreografi? Hvis veilederne syntes ”intensjonen” ikke kom frem gjennom valg av koreografi ble dette kommentert. Veileder 2 sa dette til en student; ”Intensjonen din som kom frem sist, ble helt borte for meg nå... Du må bare bestemme deg [for] hva det er du skal formidle. Når vi ser det, da er vi med på det” (30/3). Veilederen sier her at dansen manglet intensjon og at grunnen kan være at studenten ikke har tatt tydelige valg i forhold til innholdet i dansen.

Veilederne var også opptatt av studentene skulle finne frem til et *særegent* og individuelt uttrykk. Dette ble kodet som kriteriet ”originalitet”. Veileder 5 sa dette om en av studentene på intervjuet; ”... det var lenge hun [studenten] følte at hun ikke hadde funnet noe ... men så fant hun noe som var særegent, [men] det tok tid. Jeg synes det fungerte når det hun gjennomførte det hun fant” (30/6, 43;48). Veilederen sier her at det tok tid før studenten fant frem noe særegent. Hun forteller også at hun liker når studentene finner frem til noe som er særegent. Når det gjelder dansens *verdi*, kan den både knyttestil *stil* (og blir gjennomgått i kapittel 4.2.5) og til ”dybde” og ”sosial funksjon”. Når det gjelder ”dybde” er dette et viktig kriterium ved SFS. Dybde fikk 51 treff i kodingen og er med dette det 13. mest brukte kriteriet. Veileder 1 brukte dybde mest. Hun ga denne tilbakemeldingen til en student; ”Det som kunne vært interessant ville vært om du kunne gått mer i dybden og problematisert hvilken type dans det er snakk om her” (6/6). Her mener veilederen at studenten skal problematisere og gå dypere i materialet for å få frem andre aspekt. Det er et sammenfall mellom kriteriekartet ved SFS og dybde slik Smith-Autard beskriver. Når det gjelder kriteriet ”sosial funksjon” er dette knyttet til verdi og kontekst. Dette kriteriet blir drøftet i forbindelse med gjennomgangen av Adsheads (1988). Hun går dypere inn i dette tema. Modellen til



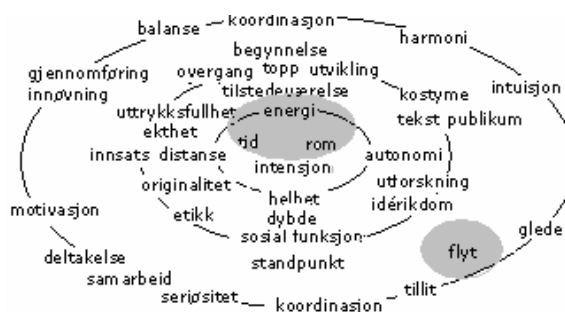
venstre viser sammenfallet mellom Smith-Autards ”idé” og kriteriene ”intensjon”, ”originalitet”, ”dybde” og ”sosial funksjon”. Intensjon er et essensielt kriterium ved SFS. Originalitet, dybde, og sosial funksjon er viktige kriterier ved SFS.

4.2.3. Bevegelsesinnhold

Smith-Autard deler denne kategorien i fire kategorier. De fire kategoriene kaller hun handling, kvaliteter, rom og relasjon. Innholdet i de fire kategoriene henter hun fra Labans bevegelsesanalyse. Den første kategorien handler om *bevegelseshandlinger*. Hun gir eksempler på bevegelseshandlinger som hopping, reise, gå, snurring, rulling og løping. I følge Laban (1980) er det lett å få øye på et enkelt hopp, men straks mer komplisert å skille handlingene fra hverandre når de kommer i kombinasjoner. Når jeg gjennomgikk Labans teori var jeg mer opptatt av å forstå og sammenlikne de fire effort kvalitetene enn å tenke på den faktiske bevegelseshandlingen kvaliteten knyttet til. Når jeg gjennomgikk Smith-Autard kart oppdaget jeg at hun hadde bevegelseshandling som en egen kategori. Denne oppdagelsen

ledet til nye funn i mitt eget material. Tilsynelatende er det ingen kriterier ved SFS som handler om bevegelseshandlinger. Derimot kan kategorien kropp som inkluderer mellomkategorien bevegelsesmaterial, dekke noe av dette innholdet. Veileder 2 kalte dette innholdet for ”dansant”. Problemet med disse begrepene er abstraksjonsnivået. Verken ”dansant” eller ”bevegelsesmaterial” er konkrete nok til å gjelde som et kriterium. Et lite eksempel kan illustrere dette poenget. Veileder 2 sa til en student; ”... i forhold til det jeg så, i forhold til det fysiske, så er det lite dansant på en måte. Det er litt tynt”. Her referer veileder 2 til det generelle bevegelsesmaterialet og ikke til det konkrete bevegelsesmaterialet som en kvalitet eller en handling er. Ved SFS er det ingen bestemte bevegelser som skal læres eller terpes på. Da jeg analyserte materialet visste jeg at veilederne ikke hadde tradisjonelle bevegelseshandlinger som; *triplet* (tredoble løpebevegelser ofte diagonalt i rommet, ofte brukt i moderne dans), *assemblé* (som er et av de mest grunnleggende hoppene i klassisk ballett) eller *pirouette* (rask vridning eller snurr på et ben, rundt kroppens akse) (Reistad 1997 s.158-159) i vokabularet sitt. Denne antagelsen er muligens årsaken til at de spesifikke bevegelsene faktisk er blitt helt fraværende på kriteriekartet. Dette er en svakhet fordi jeg ikke har klart å fange inn eksisterende aspekt ved SFS. Etter å ha lest teorien til Smith-Autard (2004) gikk jeg tilbake til mitt eget materiale. Jeg oppdaget at veilederne brukte ord som snurr, hopp og rull flere ganger. For eksempel sa veileder 4 dette til en student; ”... plutselig overrasker [du] meg... når du plutselig gjorde det splitthoppet. Du henter en kraft der i fra, som jeg ikke hadde sett før. Plutselig eksploderer du i *det* store hoppet” (23/5, 64;50). Her referer veilederen både til ”hopp” og ”splitthopp”. Problemet med min egen kodeprosess var at jeg kodet dette materialet i de to overordnede kategoriene ”dansant” og ”bevegelsesmaterial” som igjen førte til at det spesifikke bevegelsesinnholdet ble usynlig på kartet. I prototypen foreslår jeg ”bevegelseshandling” som et eget kriterium (se kapittel 4.5).

Den andre og tredje kategorien handler om *bevegelseskvalitetene*; tid, kraft og flyt og bevegelseskvaliteten *rom*. Smith-Autard (2004) skiller mellom bevegelseskvalitetene og rom i gjennomgangen sin (s.13). Kanskje gjør hun dette for å poengtere at rom også kan brukes som et ytre virkemiddel i tillegg til beskrivelsen av selve bevegelseskvaliteten. Hun bruker i alle fall kriteriet *vidt* slik det brukes ved SFS. Modellen til vestre viser at ”tid” og ”rom” er essensielle kriterier ved SFS, ”kraft” et svært viktig kriterium og ”flyt” et mindre viktig



kriterium (Se sammenlikning modellen nederst på s.79).

Den siste kategorien i denne gruppen kaller hun *relasjon*. Denne kategorien handler om forholdet danserne i mellom og om forholdet mellom eventuelle solister og gruppen. Hun nevner en del spørsmål læreren kan stille seg, knyttet funksjonalitet (var det behov for alle danserne og var det nødvendig med en solist?), enhet (fremsto gruppen som en enhet) og rombruk (var plasseringen valgt ut fra visuell effekt eller stakk noen av danserne seg frem og skygget for andre). Relasjon er ikke et kriterium ved SFS fordi studentene i prosjektet; ”Kroppen min” skulle lage solodanser.

4.2.4. Form

Denne kategorien handler om dansens form. Smith-Autard (2004) skriver dette om form; ”For the dance to be a meaningful whole it must have recognisable form...an overall shape, system, unity, mould or mode of being” (2004 s.32). Med dette utsagnet får hun frem hvor viktig hun synes formen er for det helhetlige uttrykket. Hun nevner også her en del spørsmål læreren kan stille knyttet motiv, repetisjon, variasjon, kontrast, klimaks, overganger, balanse mellom delene, logisk utvikling og helheten av konstruksjonen. Hun skriver;”...did the dance appear well constructed, each part having its role to play in forming a relevant, meaningful and artistic whole shape?” (2004, s.165).

Det første spørsmålet handler om *motiv*. Smith-Autard (2004) refererer til Susanne Langer (Langer 1953) som skriver; “...motifs are organising devices that give the artist’s imagination a start, and so ‘motivate’ the work. They drive it forward and guide this progress” (Langer I: Smith-Autard 2004 s.33). I følge Smith-Autard handler motivet om etableringen og det som setter hele dansen i gang. Hun skriver;

”Because dance is transient this restatement is very important. The musician may establish a melody in the opening bars, and then continue repeating the tune, developing it and varying it but keeping its characteristics until it has been well established – then, maybe, another melody is introduced which intersperses with the first. The dance composer has also to establish a movement phrase, develop and vary it” (2004 s.34)

Hun refererer her til dansens forgjengelighet og mener at det på grunn av dette er svært viktig å etablere et motiv. I følge dette brukes motivet for å kunne kommunisere med publikum, slik at de kan forstå hva dansen handler om. Koreografen må i følge Smith-Autard etablere en åpningssekvens (et motiv) som i løpet av dansen kan utdypes, varieres og repeteres. Til slutt

kan motivet også forlates til fordel for noe nytt. Motiv er ikke en del av vokabularet ved SFS. Men veilederne var svært opptatt av etableringen. De brukte ord som begynnelse og start. Jeg kalte kriteriet for begynnelse. Dette er et nokså viktig kriterium ved SFS. Veileder 2 sa dette til en student;

”Hvordan du tar oss med, har mye å si... det [var] et stønn. Det jeg spør om er etter at du har gått inn, hvor er det du starter? Hvor langt kan du bokstavelig gå med den motstanden du etablere der. Du gikk med motstand, så kom stønnet, men så var det liksom over så fort. Jeg synes det kunne være interessant å se mer av den” (30/3, 45;53)

Veileder 2 er her usikker på hva som setter dansen i gang hos denne studenten. Hun sier at hun savner en utdyping av kvaliteten studenten etablerer i starten. Vi kan her se at det er et sammenfall mellom betydningsinnholdet i kriteriet som jeg har kodet som ”begynnelse” og Smith-Autards begrep *motiv*. I prototypen skriver jeg ’begynnelse/motiv’ for å synliggjøre at kriteriet handler om starten og etableringen. Jeg er usikker på hva som er det mest brukte ordet for etablering i dans. Jeg skal ikke fundere noe mer på det her. Dette kan drøftes og avklares i det videre arbeidet med å finne passende kriterier for kreativ dans i skolen.

Det andre spørsmålet er knyttet til *repetisjon, variasjon og kontrast*. Repetisjon er et kriterium ved SFS. Kriterier fikk 3 treff i kodingen. Innholdet i dette kriterier kan også knyttes til kriteriet ”gjentakelse” som fikk 14 treff i kodingen. ”Variasjon” og ”kontrast” er kriterier ved SFS. De fikk henholdsvis 15 og 3 treff i kodingen. Av en eller annen grunn har ingen av disse kriteriene blitt inkludert på kriteriekartet ved SFS. Årsaken er trolig at jeg strevde med å finne passende kategorinavn på denne gruppen kriterier. Jeg var usikker på om jeg skulle la dramaturgi være en overkategori, en underkategori eller om jeg skulle utelate benevnelsen helt. Jeg vurderte på et tidspunkt å la ”kommunikative” fungere som en slik mellomkategori. Jeg tenkte at kommunikative befant seg på et nivå under komposisjon, men på nivået over dramaturgi. Men da jeg begynte å kategorisere oppdaget jeg at kommunikative likevel var for overordnet, muligens enda mer overordnet en termen komposisjon. Jeg valgte til slutt dramaturgi av tre grunner. For det første brukte fire av de fem veiledere dette begrepet i veiledningen. For det andre hadde veileder 1 også plasserte dramaturgi i modellen sin. For det tredje handlet hovedvekten av kriteriene i denne gruppen (topp, overgang, begynnelse og slutt) om det dramaturgiske. Det dramaturgiske blir da forstått som det som driver historien fremover (at det ’drar seg til’). En slik bruk av begrepet har nær tilknytning til narratologi og fortellerteori se for eksempel; (Ryan 2004, Aaslestad 1999). Problemet med denne benevnelsen er at den ekskluderer viktige kriterier knyttet til form- og

komposisjonselementer. Kriteriene ”repetisjon”, ”gjentakelse”, ”kontrast” og ”variasjon” kan selvfølgelig brukes som dramaturgiske grep for å drive historien fremover. Men slik kriteriene blir brukt ved SFS var de i like stor grad knyttet til det rent kompositoriske og formmessige. For eksempel sa veileder 4 til en student; ”Det ligger veldig naturlig i kroppen din de spennende med lett og tung og hvordan du sjonglerer og varierer bruken av energi og kraft” (6/4, 8;50). Variasjon brukes her om en bevegelseskvalitet og har ingen umiddelbare referanser til *historien* som driver det hele fremover. Jeg tror at fordi jeg valgte kategorinavnet ”dramaturgi” manglet jeg en kategori for de øvrige form- og komposisjonselementene som repetisjon, gjentakelse, variasjon og kontrast. Dermed ble de glemt. I prototypen inkluderer jeg de to kriteriene ”gjentakelse” og ”variasjon”. De to kriteriene ”gjentakelse” og ”repetisjon” vurderer jeg som synonymer. De to kriteriene ”gjentakelse” og ”variasjon” noteres da med henholdsvis 17 (14+3) og 15 treff og vurderes som nokså viktige kriterier.

Kikker vi på de fem andre kriteriene som Smith-Autard (2004) plasserer under kategorien *form*; *klimaks*, *overgang*, *balanse mellom delene*, *logisk utvikling* og *helhet i struktur*, kjenner vi igjen flere av disse kriteriene fra kategorien dramaturgi ved SFS. Smith-Autard (2004) kaller kategorien *form* og får med dette inkludert kriterier som er knyttet til det dramaturgiske som; klimaks, utvikling og overgang. Samtidig får hun også inkludert kriterier knyttet til form og komposisjon. I prototypen omdøper jeg kategorien ”dramaturgi” til ”form”. Grunnen til dette er at ”form” også fikk støtte av de to siste teoretikerne. Det kan derfor virke som om dette er den vanlige benevnningen for denne gruppen av kriterier.

Modellen under viser sammenfallet mellom de to gruppene *form* og ”dramaturgi”.

Sammenfallet er knyttet til kriteriene ”topp”, ”utvikling”, ”begynnelse” og ”overgang”. I første trinn av analysen nevnte Smith-Autard kriteriet *overraskelse*. På kriteriekartet ved SFS finner vi dette kriteriet i kategorien dramaturgi. Jeg velger å beholde dette kriteriet i denne kategorien og sammenfallet kan sees på modellen under. Dramaturgi var for øvrig den

kategorien som ble tredje minst brukt.

Kategorien befinner seg til venstre på kriteriekartet, litt til siden litt over tema.

Kategorien kan knyttes til koreografens arbeid (se figur 22, modellen til venstre). Når det gjelder de spesifikke kriteriene er ”topp”, ”utvikling”, ”begynnelse”, ”slutt”, ”overgang”,



”overraskelse” nokså viktige kriterier ved SFS. Brudd er et mindre viktig kriterium. I prototypen omdøpes kriteriet ”topp” til ”topp/klimaks” etter som både Smith-Autard og Adshead (1988), som vi skal se i kapittel 4.2.2., bruker benevnningen ’klimaks’.

4.2.5. Stil

I følge Smith-Autard (2004) er det en rekke viktige spørsmål læreren kan stille seg når han eller hun skal bedømme *stil*. Er det samsvar mellom stil og tema? Er stilen relevant i dagens dansekontekst? Viser eleven forståelse for de ulike stilartene? Tilfører eleven bevegelsene originalitet hvis ikke en bestemt stil var påkrevd. Klarte eleven å gi bevegelsene en egen ”signatur” og ikke bare kopi av en kjent stil? Utførte eleven stilen klart og tydelig (2004 s.165).

Ved første øyekast er ikke *stil* et kriterium ved SFS. Stil ble heller ikke kodet som et kriterium i analysen min. SFS inngår i den moderne dansestilen nærmere bestemt knyttet til stilarter som postmoderne – og samtidsdans. Studentene ved SFS blir undervist ut i fra denne konteksten. Dansene studentene lager befinner seg derfor innenfor denne tradisjonen. Dette kan understrekes ved hjelp at et eksempel. På det siste intervjuet sa veileder 4; ”... hvis noen vil gjøre noe reint klassisk [klassisk ballett], må de argumentere svært godt. He-he” (30/6). Jeg oppdaget nye aspekt ved mitt eget materiale da jeg leste om *stil* hos Smith-Autard (2004). Jeg gikk tilbake til materialet mitt og oppdaget at veilederne gir en rekke tilbakemeldinger på *stil*. Veileder 1 sier for eksempel; ”... du jobber jo med noen klassiske ekkoer. Det er fint for det passer til deg, men hva skjer hvis du bryter med den [det klassiske]?” (4/4). Veilederen sier her at hun ser at studenten bruker elementer fra den klassiske stilen. Hun stiller deretter spørsmålet om studenten kunne prøve å bryte med det. En grunn til en slik oppmuntring kan være at det rendyrkede klassiske og mimetiske ikke er så interessant i forhold til det postmoderne – og nåtidige uttrykket.

Den aller viktigste oppdagelsen var imidlertid at Smith-Autard (2004) gir rom for elevens *egen* stil i tillegg til de etablerte stilene. Hun snakker om *originalitet* og *egen signatur*. En slik betydning av *stil* passer svært godt med praksisen ved SFS. Er det nettopp noe studentene på SFS skal så er det å finne frem til en egenartet stil eller sitt eget danseriske bevegelsesspråk. Veileder 4 kalte ”originalitet” for noe som er *genuint* deres; forstått som noe som bare *den* enkelte studenten kan gjøre, noe særegent og spesielt (16/6). Hun prøvde å forklare meg hva hun mente. Hun sa; ”... du står og gjør den [dansen] og du gjør den på din måte. Du står for

den og mener noe med den... Det genuine er uttrykket og at det er genuint ditt. Det er du som står i det og det er genuint ditt" (16/8, 65;02). Det "genuine" ble kodet som kriteriet "originalitet". Kriterier ble vurdert som et viktig kriterium ved SFS. Innholdet kan også sammenliknes med kriteriet "ekthet". Dette kriteriet ble også brukt om noe som er forankret i studentens egen kropp. Kriteriet ble brukt som en kontrast til det *spilte* eller *mimetiske*. Det spilte ble definert som noe konstruert, klisjéaktig og påtatt. Veileder 5 definerte det slik; "... det blir en illustrasjon, en klisjéframstilling av noe som ikke er forankret i kroppene deres. Det blir utenpå" (16/6, 57.47). Slik jeg tolker veileder 5 peker hun på forskjellen mellom den moderne dansesjangeren, der danseren og koreografen har masse rom til å skape egne bevegelser og den klassiske dansesjangeren som er stivere, mer hierarkisk og mimetisk (Steen 2006/2007). I den moderne dansesjangeren har det mimetiske eller representasjonen liten verdi. "Ekthet" er også knyttet til troverdighet. Studentens evne til å gjennomføre bevegelsene på en klar og tydelig måte og til studentens evne til å bevare sine egne bevegelser. Kriteriet har likhetstrekk med kriteriet "autonomi" ved SFS. Dette kriteriet ble brukt om students evne til å insistere og verne om sin egen dans både underveis i arbeidet og i møtet med publikum. Veileder 2 sa dette til en student; "... også er det dette å bli påvirket av responsen til publikum, mmm. Det er og en balanse at man er i stand til å holde på sin greie, at du får latter en dag og ikke neste fra publikum, og likevel holde på den" (7/6, 5;05).

Modellen under viser sammenfall mellom *stil*, forstått som det å finne sin egen stil eller signatur og det å kunne holde på stilen sin og kriteriene "originalitet", "ekthet" og "autonomi" ved SFS. Ut i fra denne betydningen av *stil* ser jeg nå at jeg så absolutt burde hatt "stil" som



et eget kriterium i tillegg til disse tre kriteriene. Veilederne ved SFS er svært opptatte av at studentene skal finne sin egen stil. "Ekthet", "originalitet" og "autonomi" er viktige kriterier ved SFS. I prototypen foreslår jeg "stil" som et meningsfullt og sentralt kriterium under kategorien "form".

4.2.6. Fremføring

I følge Smith-Autard (2004) må dansen fremføres for å kunne evalueres. Hun skriver; "If you can not view it you cannot respond to and evaluate it" (2004 s.148). Denne kategorien omhandler danserens evne til å berike, leveliggjøre og tolke intensjon og komposisjonen.

Videre trekker hun frem danserens tekniske - og kommunikative ferdigheter. Hun stiller også spørsmålet om danseren beriket eller neglisjerer dansekomposisjonen. Smith-Autard viser her til flere overordnede kriterier som teknikk og formidling. Dette innholdet kan fanges inn av kriteriene "tilstedeværelse", "distanse", "uttrykksfullhet", "ekthet" og de tre viktigste kriteriene i kategorien kropp; "rom", "tid" og "energi" ved SFS. Dette viktige, svært sentrale og essensielle kriterier ved SFS. Veileder 4 sa følgende om tilstedeværelse;

"Tilstedeværelse tror jeg henger sammen med veldig mange komponenter som er veldig avhengig av hverandre; forståelsen av seg selv i rommet, forståelsen av underlaget og pusten... at du kan reflektere over situasjonen der du er... kall det gjerne dialog som kan gå inne i hodet ditt" (16/6, 14;27)

Tilstedeværelsen brukes av veilederne ved SFS, foruten veileder 2 som ikke ønsket å bruke dette begrepet da hun mente det var for subjektivt. De øvrige veilederne brukte "tilstedeværelse" om en totalvurdering av studentens evne til å formidle, berike eller levendegjøre dansen som de selv har koreografert. Veilederne 3, 4, og 5 presiserte at det lå en stor kunnskapsbase bak det en tilskuer eller en lærer oppfatter som tilstedeværelse. Kunnskapen knyttet de til redskapene som "fraskyv", "stabilisering" under kriteriet "energi", til "tid", "rom" og til "pust" og "blikk". Kriterier de også knytter til fremføringen ved SFS er "distanse", "ekthet" og "uttrykksfullhet".

Når det gjelder selve navnet på kategorien kaller Smith-Autard (2004) kategorien for "fremføring". Fremføring og utførelse er nært beslektede begreper. Veilederne ved SFS har ønsket ikke å bruke begreper som utførelse og teknikk, fordi innholdet i disse begrepene er så tradisjonsbundne. Selv om veilederne brukte mye tid i veiledningssituasjonene på å gi tilbakemelding til danseren eller på den fremførte dansen nevne de knapt nok kriterier som "spenst", "kondisjon", "utholdenhet", "styrke", "smidighet", "motorikk", "mykhet", "balanse" og "koordinasjon". Kun de tre siste kriteriene er gyldige kriterier ved SFS, men ble vurdert som *helt uviktige kriterier* ved SFS. Av alle de fem veilederne var det kun veileder 3 som plasserte "utførelse" i modellen sin. Hun fortalte meg at hun syntes det var kjempeviktig at studentene kunne danse dansen sin. Da jeg skulle lage kategorier kom jeg i den situasjon at jeg ikke kunne bruke navn som utførelse og teknikk, samtidig som jeg trengte et kategorinavn som kunne samle kriteriene knyttet til danseren¹⁰. Jeg valgte til slutt følgende løsning der

¹⁰ Kriteriene knyttet til utførelse og fremføring (danset dans) er tilstedeværelse, distanse, speilforståelse, de fire bevegelseskvalitetene (energi, rom, tid og flyt), samt redskapene (fraskyv og stabilisering) samt de to kriteriene mykhet og koordinasjon.

kriteriene ble spredt i de tre kategorier kropp, tilstedeværelse og dedikasjon (kriteriet ”distanse” ble puttet inn her). Jeg ble aldri helt fornøyd med min egen kategorisering. Grunnen til dette var at viktige aspekt ved materialet knyttet til danseren forsvant ved en slik oppsplitting. Jeg ser at Smith-Autards begrep *fremføring* rommer *mer* en teknikk og utførelse. I etterkant av analysen oppdaget jeg at veilederne ved SFS hadde et begrep de kalte møtepunkt. Møtepunkt har likhetstrekk med begrepet *fremføring*. Møtepunkt er en samlebetegnelse for alle typer fremføringer eller visninger og seminarer skolen har der formålet er å bevisstgjøre studenten i forhold til dansens kommunikative aspekt. Hvor godt dansen kommuniserer beror i stor grad på danserens evne til å levendegjøre koreografien (dansen) og danserens tekniske ferdigheter som veilederne ved SFS kaller ”verktøy”. I



prototypen omdøper jeg kategorien til ”fremføring”. Jeg velger å kalle kategorien ”fremføring” fordi denne benevnningen får størst aksept i litteraturen. Modellen til venstre viser sammenfallet mellom *fremføring* og kriteriene SFS bruker når de gir respons til danseren. Jeg vurderer

det slik at det er relativt stort sammenfall mellom *fremføring* og de fire kriteriene ”tilstedeværelse”, ”uttryksfullhet”, ”distanse” og ”ekthet” og de viktigste kriteriene knyttet til kropp; som ”kraft”, ”tid” og ”rom”. Figur 22, modellen til venstre, viser at kriteriene knyttet til ”kropp” og ”tilstedeværelse” befinner seg til høyre på kartet. Dette illustrerer at kriteriene er knyttet til danseren. ”Kropp” befinner seg i tillegg høyt oppe på kriteriekartet noe som illustrerer at kriteriene er knyttet til de synlige aspektene ved dans og til håndverket (teknikk og redskaper). ”Tilstedeværelse” befinner seg litt lengre ned på kartet, noe som illustrerer at kriteriet ”tilstedeværelse” i større grad er knyttet til det kunstneriske (se oppsummering 4.5).

4.2.7. Inspirasjon

Smith-Autard (2002) nevner fem inspirasjonskilder; *auditive, visuelle, kinestetisk, taktile, fortelling* og *ide* (narrativer). Inspirasjon handler i følge Smith-Autard om de kildene koreografen tar i bruk når han eller hun skal lage en dans (2004, s.20). De mest brukte inspirasjonskildene er i følge Smith-Autard ideer og narrativer. Hun skriver; ”Here the movement is stimulated and formed with intention to convey an idea or unfold a story...sequentially portrayed in narrative form” (2004 s.22). Inspirasjon har tradisjonelt vært

knyttet til *kunstnermyten*. Kunstnermyten handler i korte trekk om at kunstneren er et geni, inspirert av gud og atskilt fra andre mennesker som ikke har denne inspirasjonen. Om dette skriver Storheim (1993) i sin tolkning av Emmanuel Kant; "Geniet lar ikke sin virksomhet bestemmes ut fra et sett forutgående kriterier. Geniet skaper fritt. Gjennom geniet kommer et glimt fra den intelligible verden over i sanseverden" (Storheim i Eriksen 1993 s.268).

Inspirasjon ble ikke kodet som et eget kriterium i materialet ved SFS. Men når jeg nå går tilbake og kikker på materialet ser jeg at "inspirasjon" faktisk brukes, særlig i tilknytning til oppstarten av prosjektet i veileder 1, 2) og 4) sine veiledningstimer. Veileder 1 sa for eksempel; "Du kan også gå andre veier å lete. Vi har for eksempel Munchs *skrik*. Du kan også finne bilder på disse tilstandene [som studenten skulle lage dans om] som kan inspirere deg i aviser eller i kunsthistorien" (4/4). Når veilederne ved SFS bruker begrepet inspirasjon handler dette om *alle mulige kilder* som kunne gi studentene næring til deres egne danser. Gjennom observasjon så jeg at de ulike studentene brukte ulike inspirasjonskilder. Noen hadde lest en bok, andre hadde hørt på musikk, noen var inspirert av bevegelseskvaliteter (for eksempel en energitilstand), mens atter andre var inspirert av materialer (for eksempel ufunksjonelle klær). Noen av studentene kjente sine inspirasjonskilder godt og hadde mange ideer om hva de skulle lage dans om. Mens andre strevde mer noe som kunne gi seg utslag i en slags *ideløshet*. Det vil si at de ikke viste hva de skulle lage dans om eller hva slags kilder de kunne ta i bruk for å komme i gang. Det er et sammenfall mellom Smith-Autard (2004)

begrep om *inspirasjon* og materialet ved SFS. Jeg kodet dette innholdet som "idérikdom" (se modellen til høyre) og kategoriserte det som "kreativitet". Dette er et viktig kriterium ved SFS. Grunnen til at jeg valgte å ikke bruke begrepet *inspirasjon* har trolig med mine egne fordommer

og tilkortkommenhet å gjøre. Jeg oppdaget faktisk ikke at de brukte dette kriteriet muligens fordi jeg forbinder kriteriet med kunstnermyten og noe gudgitt. I etterkant ser jeg at "inspirasjon" kan nyansere materialet ved SFS. En ting er å *ha masse ideer*; at studenten er oppfinnsom og kommer med små påfunn og overraskelser underveis i forestillingen. En annen ting er å kjenne sine inspirasjonskilder og aktivt ta disse i bruk i det koreografiske arbeidet. I prototypen har jeg til føyd kriteriet "inspirasjon" under kategorien kreativitet. Kategorien fikk fjerde minst treff i kodingen. Men lærerne selv til ga kategorien mye vekt på intervjuet. Veileder 3 sa; "Dette er for meg det helt essensielle når man skal bedømme dans, altså beauty, kropp og kreativitet" (15/6). Kreativitet er en del av skolens profil utad (se;



<http://www.samtidsdans.no>). Figur 22 modellen til venstre viser at kategorien ”kreativitet” befinner seg nederst i venstre hjørne. Dette illustrerer at kriteriene er knyttet til koreografens arbeid og til skapelsen av et kunstverk.

4.2.8. Virkemidler

Smith-Autard (2004) nevner disse virkemidlene; *musikk, lys, dekor* (scenografi), *kostymer* og *sminke*. Virkemidler er en kategori ved SFS. Denne kategorien inneholder kriteriene ”tekst”,

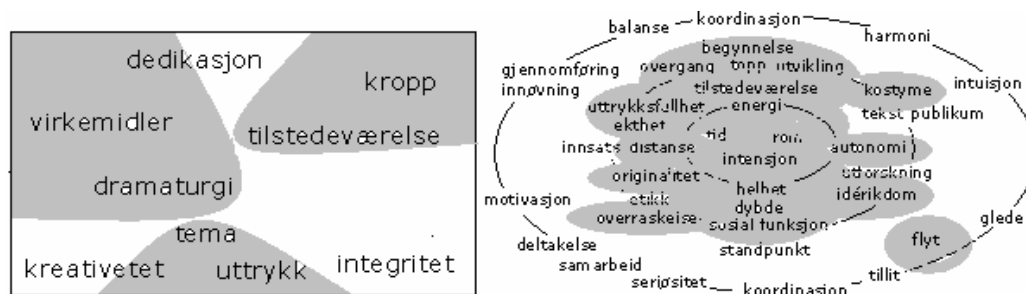


”publikum”, ”kostyme”, ”tittel” og ”lyd”. Vi ser her at det kun er et virkemiddel som sammenfaller. Det er virkemidlet *kostyme* (se modellen til venstre). Årsaken til dette er trolig at studentene ved SFS i prosjektet ”Kroppen min” ikke fikk bruke virkemidler som lys, scenografi og musikk. Disse virkemidlene er tema de

to siste skoleårene ved SFS. ”Kostyme” er et nokså viktig kriterium ved SFS, men ikke så viktig som kriteriet ”tekst”. Grunnen til dette er at ikke alle veilederne veiledet på kostyme. Veileder 3 fikk null treff på ”kostyme”. Figur 22, modellen til venstre viser at kriteriene befinner seg øverst i venstre hjørne på kartet. Kriteriene er knyttet til koreografens arbeid med å lage en dans, til direkte synlige aspekt ved dans og i større grad til håndverket enn til selve kunsten (som for eksempel at studenten passer på at det ikke er hull i sokken på kostymet, som veileder 1 kommenterte på intervjuet).

Jeg vil nå oppsummere likheter og forskjeller mellom de to kartene (se figur 22). Alle de fem viktigste kriteriene blir fanget inn; ”tid” og ”rom”, ”intensjon”, ”energi” og ”helhet”. Videre blir ti av de 16 *viktige kriteriene* fanget inn; ”iderikdom”, ”autonomi”, ”tilstedeværelse”, ”uttrykksfullhet”, ”dybde”, ”originalitet”, ”distanse”, ”ekthet”, ”overgang” og ”sosial funksjon” og videre fem av de nitten nokså viktige kriteriene; ”topp”, ”utvikling”, ”kostyme”, ”begynnelse”, ”konsistens” og ”overraskelse”. Mens bare ett av de 26 mindre og uviktige kriteriene blir fanget inn; ”flyt”. Det vil si at det er et sammenfall mellom kriterier Smith-Autards og SFS mener er sentrale og meningsfulle kriterier og hvilke kriterier som er mindre sentrale og meningsfulle. Det er tre kategorier Smith-Autard i liten grad berørte. Det er de tre kategoriene ”dedikasjon”, ”integritet” og ”kreativitet”. I gjennomgangen fant jeg frem til tre nye kriterier som kan berike mitt eget material. Det var de tre kriteriene ”stil”, ”inspirasjon” og ”bevegelseshandling”. Jeg oppdaget videre at jeg hadde glemt å kategorisere de tre kriteriene ”variasjon”, ”kontrast” og ”gjentakelse”. I prototypen inkluderer jeg kun de to

kriteriene ”variasjon” og ”gjentakelse” da ”kontrast” er et mindre viktig kriterium ved SFS. Til sist fant jeg to nye kategorinavn; ”form” og ”fremføring” og et kriterienavn ”begynnelses/motiv”.



Figur 22. Sammenlinkning mellom Smith-Autard (2004) og SFS kriteriekart. Smith-Autard fanger inn de fleste aspekter ved kriteriekartet (fig. til venstre), samt de aller viktigste komponentene (fig. til høyre).

4.3. Gertrud Ericsons variabler for vurdering av fremføring

Ericson (1996) gjennomførte et omfattende forskningsarbeid i forbindelse med doktorgradsarbeidet *Assessment of Schoolchildren's Performance in Dance*. Gjennom dette arbeidet fant hun i samarbeid med et ekspertpanel frem til kriterier og skalaer som dans kan bedømmes ut i fra. Hennes hovedfokus var å finne variabler som kunne fange inn den fremførte eller utførte dansen. Variablene ble i hovedsak¹¹ utviklet på bakgrunn av observasjon av tradisjonelle danseklasser (se beskrivelse i Ericson; 1996 s. 38 - 41). Hun fant frem til fire aspekter som hun mente var fundamentale. De fire aspektene var motoriske-, musikalske-, personlig-estetiske og det sosiale aspekt.

4.3.1. Variabler i det personlige – estetiske aspekt

Ericson (1996) knytter syv variabler til dette aspektet. De syv variablene er *engasjement*, *oppmerksomhet*, *villighet*, *glede*, *utholdenhet*, *form* og *gester*. Når det gjelder de fire første variablene kan disse knyttes til kriteriene ”konsentrasjon”, ”motivasjon”, ”innsats”, ”innøving”, ”gjennomføring”, ”deltakelse”, ”seriøsitet” og ”glede” hos SFS. Disse kriteriene ble kategorisert under kategorien ”dedikasjon”. ”Dedikasjon” handler om prosessen og innsatsen. Kategorien ble til lagt minst vekt ved SFS. I prototypen skilles prosesskriteriene fra

¹¹ Variablene ble diskutert på bakgrunn av observasjon men også drøftet i lys av litteratur. I hovedsak med utgangspunkt i Howard Gardners teori om 'Multiple intelligences' (1996, s.23, 45)

”motivasjon”, ”innøvning”, gjennomføring” og ”innsats”. For uten kriteriet ”harmoni” er alle kriteriene knyttet til kategorien ”dedikasjon” og for uten kriteriet ”innsats” er kriteriene mindre – og helt uviktige kriterier ved SFS. Figur 23, modellen til venstre viser at kategorien ”dedikasjon” befinner seg helt på toppen av kriteriekartet. Kriteriene er i stor grad knyttet til håndverket. Kriteriene kan knyttes både til koreografen og danseren. Kriteriene er synlige i prosessen, men trenger ikke å være synlige det ferdige kunstuttrykket (diskuteres i kapittel 4.5).

4.3.2. Variabler i det sosiale aspekt

Ericson (1996) knytter to variabler til dette aspektet. De to variablene er *integrering* og sosial *stemning* og kan knyttes til kriteriene ”samarbeid” og ”deltakelse” under kategorien ”dedikasjon” ved SFS. Denne kategorien skilles fra de fagrelaterte kriteriene og jeg vil ikke drøfte variabelen her (se kapittel 4.5 og Ericson; 1996 s.49).

4.3.3. Det motoriske aspekt

Det motoriske aspektet er i følge Ericson et svært viktig aspekt i skolen. Dette aspektet rommer både generelle motoriske ferdigheter og dansespesifikke motoriske ferdigheter (1996, s.49). Jeg har plassert en liten modell i slutten av dette avsnittet som viser sammenfallet mellom dette aspektet og kriterier ved SFS.

Den første variabelen i dette aspektet kaller Ericson (1996) for *reproduksjon*. Hun skriver at reproduksjon handler om hvor godt barnet klarer å imitere danselærerens motoriske bevegelsesmønstre. Studentene ved SFS fikk som nevnt ingen bevegelser fra lærerne. De skal derfor ikke reprodusere andre sine bevegelser. Studentene skulle derimot reprodusere sine egne bevegelser. Kriteriet brukes da om studentens evne til å bringe frem og gjenkalle dansen, en prosess som inkluderer det å huske (memorere) og erindre hva som har blitt gjort. Da jeg kodet materialet kalte jeg dette kriteriet for innøvning. Innøvning handler om å drille, gjenta og gjøre noe flere ganger. For eksempel sa veileder 3 dette til en student; ”Gjør det flere ganger, så kjenner du hva du skal gjøre” (11/5, 26;09). Dette kriteriet er ikke spesifikt knyttet til det motoriske. Motorikk er heller ikke et kriterium ved SFS. Vi kan ane en likhet i prosessen. Kriteriet innøvning handler om nettopp dette. Men dette kriteriet er et mye videre begrep fordi det inkluderer hele spekteret av kriterier, ikke bare det motoriske. Vi kan tale om et ørlite sammenfall (se figur 23). Innøvning er et mindre viktig kriterium ved SFS.

Den neste variabelen som Ericson nevner er *koordinasjon*. Hun skriver; ”Good coordination in dance requires a smooth cooperation of the different body parts in the movement, in synchrony with the beat” (1996, s.50). Definisjonen inkluderer bevegelse av ulike kroppsdelar, samordnet med syn - og hørselsinntrykk, samt grov- og finmotorikk. Koordinasjon er et kriterium ved SFS. Koordinasjon fikk akkurat tre treff i kodingen. Men kriteriet er et helt uviktig kriterium ved SFS.

Den neste variabelen er *holdning*. Hun skriver at god holdning innebærer at kroppen fungerer bra, både når den hviler og når den beveger seg. Hun skriver at det kan observeres som en rett linje gjennom vristen, kneet, hoften, skulderen og øret når en person står oppreist. Holdninger er ikke et kriterium ved SFS, men deler av kriteriet ”balanse” kan muligens fange inn noe av innholdet. ”Balanse” er et kriterium ved SFS og fikk syv treff i kodingen. Balanse er et helt uviktig kriterium ved SFS. Balanse handler om en slags likevekt der danseren er stødig med sikre bevegelser. Veileder 2 ga for eksempel denne responsen til en student; ”I begynnelsen opplever jeg at du ikke helt har balanse. Når jeg ser på beina dine ser det ut som om du er på halv tå. Du er sjeldent nede med fot og hæl og sjeldent helt oppe. Vet du det?” (30/6, 33;12). Denne studenten skårer lavt på kriteriet ”balanse”. Hun var lite stødig og hadde uklare bevegelser.

Den neste variabelen er *Effort*. Effort handler i følge Ericson om den kraften barnet gir bevegelsen. Kriteriet sier noe om hvor mye han eller hun ’tar i’ (1996, s.50). Hun presiserer at effort ikke er knyttet til selve oppgaveløsningen. Dette forklarer hun med at eleven kan gjøre feil bevegelse men skåre høyt på effort hvis eleven virkelig har ’tatt i’. Slik Ericson beskriver effort handler variabelen kun om kraft. Hun bruker altså den samme betegnelsen som Laban (1980) men ekskluderer de tre siste Effort kvalitetene; rom, flyt og tid. Dette kan skape forvirring. I følge Langer (1979) er det ingen kunstform som lider under flere misforståelser, sentimentale bedømmelser og mystiske fortolkninger enn dansekunsten (1979 s.169 I: Steen 1998 s.25). Min holdning er, at danseforskere - og lærere i den grad det er mulig må prøve å enes om noen begreper, for ikke å skape mer forvirring enn det allerede er. I prototypen omdøper jeg energi til kraft av den grunn. Slik Ericson definerer variabelen har den likhetstrekk med kriteriet energi ved SFS. Som vi vet er dette et svært sentralt kriterium.

Den siste variabelen kaller hun *kroppsutstrekning* (body extension). Denne variabelen handler om elevens evnet til å ’ta ut’. Variabelen måler hvor mye av kroppen eleven bruker som; hvor langt klarer eleven å hoppe eller hvor høyt blir foten løftet? Variabelen skal i følge Ericson

(1996) måles kvantitativt og ikke være oppgaveavhengig. Eleven kan med andre ord skåre lavt på variabelen reproduksjon, men likevel oppnå full skår på utstrekning. Denne betegnelsen finnes ikke i SFS vokabular. Slik Ericson beskriver variabelen kan den derimot ha likhetstrekk med kriteriene ”energi” og ”rom”. For å kunne løfte en fot høyt *må* man bruke energi. Og, ved å løfte foten høyt berører du *mer* av rommet enn om foten løftes lavt. En kroppsutstrekning skjer altså i rommet og en stor kroppsutstrekning bruker og skaper store mønstre i rommet. I prototypen velger jeg å inkluderes kroppsutstrekning som en nyansering av de to kriteriene ”energi” og ”rom” under kategorien ”kropp”. For eksempel sa veileder 4 til en student; ”... du ble ekstremt tydelig. Du ble stor og massiv i rommet her” (6/4, 8;59). Denne veilederens respons har et kvantitativt aspekt som jeg ikke har oppfattet før. Stor og massiv kan si noe om utstrekning i rom.

Modellen til høyre viser sammenfallet mellom *hele* det motoriske aspekt og kriteriene ”innøving”, ”balanse”, ”koordinasjon”, ”energi” og ”rom”. Vi ser at de to siste kriteriene er viktige og essensielle kriterier ved SFS.



Kriteriene faller inn under kategorien ”kropp” og befinner øverst oppe i høyre hjørne på kriteriekartet i figur 25, modellen til venstre. Kriteriene er knyttet til de synlige aspektene ved dansen og til danseren.

4.3.4 Variabler i det musikalske aspekt

Dette aspektet rommer de fire variablene er *rytme*, *puls*, *frasering* og *bevegelseskarakter*. Jeg har plassert en liten modell i slutten av dette avsnittet som viser sammenfallet mellom dette aspektet og kriterier ved SFS. De tre første kriteriene er knyttet til musikk. Rytme og puls handler om elevens evne til å holdet takten. Rytme er knyttet til tid på den måten at all bevegelse har en rytme. Smith-Autard (2004) skriver;”...every movement has a rhythm. The energy which starts the movement, keeps it going and stops it, is given rhythmic shape by application and release of force within it duration of time” (s.59). ”Rytme” er et kriterium under kriteriet ”tid” i kategorien ”kropp”. Vi kan snakke om et lite sammenfall mellom variabelen rytme og kriteriet ”rytme” ved SFS. I begge tilfellene er tale om utposisjonering av bevegelser i forhold til tid, enten i forhold til andre bevegelser og dramaturgi eller i forhold til

musikk. Puls er verken en del av vokabularet eller et kriterium ved SFS. *Frasering* handler om å kunne skille ut ulike fraser i musikken og illustrere dette ved hjelp av bevegelser. Studentene ved SFS fikk ikke bruke musikk i dette prosjektet og frasering er ikke et kriterium.

Bevegelseskarakter handler i følge Ericson (1996) om hvor godt eleven fremfører de essensielle bevegelseskvalitetene i forhold til en gitt bevegelse eller bevegelsesmønster gitt av læreren eller akkompagnerende musikk. Ericson (1996) presiserer ikke hva eller hvem de ”essensielle bevegelseskvalitetene” er. Men skriver at bevegelseskarakterene kan beskrives med ord som kraftfull, flytende, gyngende og hoppende etc. Hun skriver; ”These movement characters can be described with word such as vigorous, bouncing, jerking, swinging, sweeping, floating, and so on” (1996 s. 51). Vi ser her at hun referer til to grupper av kriterier.



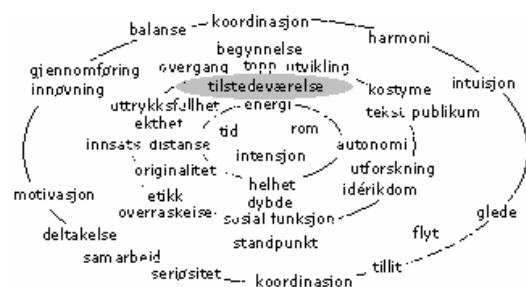
For det første beskriver en gruppe kriterier som delvis sammenfaller med bevegelseskvaliteter "rom" og "flyt" og delvis at hun beskriver "bevegelseshandlinger" som sving og hopp.

Ericson (1996) er både knapp og uklar i beskrivelse. Igjen går hun litt på tvers av den

vanlige terminologien slik vi finner den hos både Laban (1980), Smith-Autard (2004) og som vi skal se i neste avsnitt hos Adshead (1988). Men fordi hun skriver bevegelseskvalitet i bestemt form; "...the essential quality or character of a movement" (1996 s.51) og samtidig beskriver de som 'flytende, kraftfull etc'. antar jeg at hun her referer til de fire kvalitetene kraft, flyt, rom og tid. Jeg har ikke funnet noen andre kriterier som kan forstås som essensielle i litteraturen. "Rom" og "tid" er essensielle kriterier ved SFS, "kraft" er svært sentralt kriterium og "flyt" er mindre viktig (se sammenfallet i modellen over).

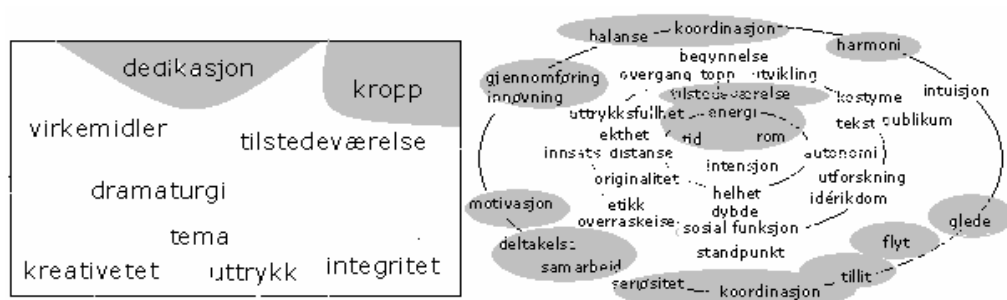
4.3.5 Helhet

Til sist har Ericson (1996) laget en variabel hun kaller *helhet*. Variabelen handler om helhetsinntrykket av elevens fremføring innenfor av det motoriske – og det musikalske aspekt. Hun skriver; ”This variable refers to the overall impression of the child’s performance within the motor and music aspects” (1996 s.51). Variabelen har likhetstrekk med kriteriet ”tilstedeværelse” ved SFS. Men siden Ericson



(1996) kun inkluderer det musikalske og det motoriske aspekt er ”helhet” slik hun bruker begrepet et smalere begrep enn tilstedeværelse. Vi kan med andre ord si at ”tilstedeværelse” fanger inn en liten flik av hva Ericson kaller ”helhet” (se modellen nederst på side 94).

Jeg vil nå oppsummere likheter og forskjeller mellom de to kartene (se figur 25). Ericsons (1996) variabler sammenfaller med 16 av kriteriene ved SFS. Kriteriene er i hovedsak knyttet til kategorien ”dedikasjon” og ”kropp”. Modellen til venstre i figur 25, viser at kategoriene befinner seg høyt oppe på kriteriekartet. Kategorien ”kropp” er knyttet til danseren og til de synlige aspektene ved dans. ”Dedikasjon” er knyttet til de synlige aspektene ved arbeidsprosessen og til håndverket. Kategorien skiller jeg fra de fagrelaterte kriteriene i prototypen. Modellen til høyre i figur 25 viser at 12 av kriteriene som sammenfaller er mindre – og helt uviktige kriterier ved SFS. Det er kun fire av de aller viktigste kriteriene ved SFS som variablene fanger inn. Det er kriteriene; ”rom”, ”tid”, ”energi” og ”tilstedeværelse”. Men som gjennomgangen viste er det usikkerhet knyttet til dette. Usikkerheten skyldes at Ericson (1996) er knapp og uklar i flere av beskrivelsene. Usikkerheten blir noe redusert ved at hun i tillegg har tre variabler som kan knyttes til ”tid”, ”rom” og ”kraft”. Det er de tre variablene rytme, kroppsutstrekning og effort. Jeg fant én variabel; ”bevegelsesutstrekning” som kan berike materialet ved SFS. Ulikhetene mellom kartene skyldes i stor grad at Ericsons variabler ikke inkluderer det koreografiske arbeidet, at hun vektlegger musikk og gruppedans. Studentene ved SFS skulle lage dans *uten* musikk og alene. Ericson inkluderer riktig nok det estetiske, men her brukes det estetiske mer om variabler som utholdenhet, villighet og engasjement. Ved SFS handler det estetiske om tema og uttrykk. Det er med andre ord en forskjell i hva som legges i det estetiske.



Figur 23. Sammenlinkning Ericson (1996) og SFS kriteriekart. Eriksons variabler dekker kun et lite område av kartet (modellen til venstre), samtidig som de viktigste kriteriene ved SFS ikke blir fanget inn (se modellen til høyre).

4.4. Janet Adsheads kart for analyse av dans

Det siste kartet jeg skal gjennomgå er kartet som Janet Adshead (1988) har utviklet. Analysen består av fire stadier. Det første stadiet handler om å kunne skille, beskrive og sette ord på dansens ulike komponenter. Det andre stadiet handler om å kunne gjenkjenne og beskrive dansens form. Det tredje stadiet handler om å kunne forstå og verdsette dansens mening og signifikans. Det fjerde stadiet handler om å gi dansen verdi. Dette er en svært kompleks analyse og jeg vil ikke gjennomgå den i detalj. Kun hovedpoengene relevant for sammenlikningen vil tas med.

4.4.1. Komponenter

Dette stadiet handler om de deskriptive og observerbare egenskapene ved dansen. Jeg har plassert en liten modell i slutten av dette avsnittet som viser sammenfallet mellom dette stadiet og kriterier ved SFS. Adshead (1988) deler denne kategorien inn i fem hovedgrupper (1988 s.118). Den første gruppen kaller hun *bevegelse*. Denne gruppen handler om bruken av kropp og kroppsdelar. Hun deler den videre inn i to undergrupper; romlige - og dynamiske bevegelseselementer. De romlige elementene består av kroppens størrelse, mønster, linje, retning, plan og lokalisering i rom. De dynamiske elementene består av kraft, styrke, tempo, varighet og rytme. Dette stadiet har store likhetstrekk med Labans effort-teori. Adshead kritiserer imidlertid Laban fordi han stopper på dette stadiet i analysen. Hun selv går derimot videre i analysen og inkluderer form, tolkning og verdi. Kategorien har også store likhetstrekk med Smith-Autards kategori bevegelsesinnhold og ikke minst de tre kriteriene ”tid”, ”rom” og ”energi” ved SFS. Adshead (1988) inkluderer det romlige elementet *lokalisering i rom* og har med dette den vide definisjon av rombegrepet som samsvarer med begrepet slik det brukes ved SFS (se sammenfall i modellen under).

Den andre kategorien kaller hun *dansere*. Denne kategorien handler om antall dansere, kjønn, alder og funksjon. Kategorien minner om Smith-Autards (2004) kriterium; relasjon i kategorien bevegelsesinnhold. Kriteriet er som nevnt ikke et kriterium ved SFS. Den tredje kategorien kaller hun det *visuelle miljøet*. Denne kategorien knytter hun til kriteriene scenerom, lys og kostyme. ”Kostyme” er nokså viktig kriterium ved SFS. ”Scenerom” og ”lys” er ikke kriterier ved SFS. Den siste kategorien kaller hun det *auditive miljøet*. Denne kategorien handler om hele lydbildet og er knyttet til kriteriene lyd, tale og musikk. ”Lyd” er et nokså viktig kriterium ved SFS. Veileder 1 sa for eksempel dette om en student som hadde

valgt et par sko med masse lyd på intervjuet; ”Akkurat som jeg sa til den ene studenten ’får du med deg at det er et virkemiddel også bruker du det ikke? Det er synd... det lager jo en musikk, en rytme, det lager en lyd’” (8/6, 16;27). Denne studenten brukte kriteriet ”lyd” dårlig. Tale ble kodet som ”tekst” ved SFS og er et viktig kriterium ved SFS. Veileder 2 ga for eksempel denne responsen til en student; ”Når du sto og snakket nå, måten du forteller det på og inngangen du har til å begynne å bevege deg sammen med teksten, så synes jeg det fungerer fint!” (23/3, 9;12). Denne studenten brukte ”tekst” godt. Hun fikk positiv tilbakemelding både på ”diksjon” og på bruken av tekst sammen med bevegelsen. Musikk er som vi vet ikke et kriterium ved SFS. Det totale sammenfallet mellom det første stadiet i analysen til Adshead (1988) og SFS kriterier oppsummeres i modellen ved siden av.



4.4.2. Form

Det neste stadiet kaller Adshead (1988) *form*. Jeg har plassert en liten modell i slutten av dette avsnittet som viser sammenfallet mellom dette stadiet og kriterier ved SFS. Form handler i følge henne om relasjonen mellom de ulike komponentene som danner ulike strukturer. Hun hevder at det både er vanskelig å få øye på de ulike strukturene og at det finnes svært mange måter å analysere strukturene på. Hun skriver; ”There are a number of possible and valid ways of examining the total web of relations that make a dance” (1988 s.52). Hun nevner fem metodiske tilnærminger. Den første metoden handler om å analysere *relasjonen mellom komponenter* for å finne frem til formelementer som variasjon og gjentakelse. Hun skriver at det for eksempel kan være en bestemt komponent som går igjen gjennom dansen som et ”hopp” eller en kombinasjon av to elementer som en ”gest og en snurr”. Kriteriene hadde gjemt seg bort i kategoriseringsprosessen og inkluderes i prototypen av samme grunner som jeg beskrev i gjennomgangen av Smith-Autard (2004)

Den andre metoden handler om å analysere *bilde for bilde* og kan brukes til å supplere metoden beskrevet over. Ved å fryse et bestemt tidspunkt i dansen kan du i følge Adshead (1988) analysere ulike relasjoner mellom komponenter på dette tidspunktet som enkle eller

komplekse relasjoner, likheter, ulikheter og kontraster mellom de ulike komponentene. Denne analysen krever i følge Adshead (1988) et videokamera eller et fotoapparat. Et eksempel på dette kan være et bestemt rytmemønster som går igjen i kostyme, formasjonen til danserne og for eksempel scenografi eller kontraster som en helt hvit scene med tre svartkledde dansere. For uten kriteriet ”kontrast” kommer det ingen nye formelementer frem gjennom denne analysen. Det er i hovedsak metoden som skiller den fra den første ikke kriteriene. ”Kontrast” inkluderes ikke i prototypen da dette kriteriet ble vurdert som et mindre sentralt kriterium.

Den tredje analysemetoden kaller hun *relasjon gjennom tid*. Gjennom denne analysemetoden oppdages mer overordnende strukturer i dansen som kan utdypes, speilvendes, repeteres, gjentas, adderes eller subtraheres. I følge Adshead (1988) kalles ofte strukturene for fuge, kanon og ostinato (gjentakende motiv). Smith-Autard (2004) skriver også om kanon i boka; *Dance Composition* (2004) selv om hun ikke plasserer dette på kartet. Hun skriver; ”’In canon’ means that one part is followed by another in time” (2004 s.50). I følge Smith-Autard er en kanon en *del* som går igjen. Delen kan inneholde de samme bevegelsene, komplimenterende bevegelser, kontraherende bevegelser, bakgrunnsbevegelser og forgrunnsbevegelser. Kanon er ikke en del av vokabularet ved SFS. Men de brukte betegnelser som delen og refreng, og refererte videre til formelementer som gjentakelse og variasjon. Veileder 2 sa for eksempel dette til en student; ”Hvis du tenker på de ulike delene, så kan på en måte en sånn del være veldig kort”. Studenten svarte; ”Jeg [tenkte jeg] kunne ha en del som jeg gjør flere ganger. På en måte et refreng som skjer plutselig hele tiden. Noe jeg faller inn i” (23/3, 23;37). Det er med andre ord visse likheter mellom ”refreng” brukt av denne studenten og kanon. Jeg vurderte å inkludere ”kanon” som et meningsfullt kriterium i prototypen. På bakgrunn av en gjennomlesning av materialet så jeg at kriteriet ikke ble tilstrekkelig brukt. Kriteriet ville med andre ord ha vært et mindre viktig kriterium ved SFS. Jeg inkluderer verken refreng eller kanon i prototypen.

Den fjerde analysemetoden kaller hun *relasjon mellom et øyeblikk i dansen og den lineære utviklingen*. Hun nevner klimaks som et slikt øyeblikk, men skriver at ikke alle danser har en tradisjonell oppbygning mot et klimaks. Klimaks er et kriterium ved SFS men ble kodet som ”topp” da dette var den betegnelsen veilederne brukte. Jeg plasserte kriteriet under kategorien dramaturgi. ”Topp” ble kodet 29 ganger og ble vurdert til å være et nokså viktig kriterium ved SFS. Den femte og siste analysemetoden består av en syntese av de fire foregående metodene. Hun kaller det en totalanalyse av *hele nettet av relasjoner*.

Modellen under viser sammenfallet mellom kriteriene i kategorien *form* hos Adshead (1988) og kriteriene under ”dramaturgi” ved SFS. Modellen viser at kriteriet ”topp” er et middels sentralt kriterium. Figur 24 og modellen til venstre viser at dramaturgi er plassert litt til venstre for midten. Dette illustrerer at kriteriene er knyttet til det koreografiske arbeidet. De to kriteriene ”variasjon” og ”gjentakelse” er også sammenfallende. Disse kriteriene er ikke inkludert i modellen ved siden av fordi kriteriene ikke ble inkludert i min egen kategorisering.



4.4.3. Sjanger & stil og mening

I følge Adshead (1988) handler tolkning om å oppdage og avsløre dansens mening og signifikans. Dette kan kun gjøres ved hjelp av en tolkningsprosess der komponentene og formrelasjonene gir dansen karakter, kvalitet og mening. I følge Adshead kan dans kun forstås gjennom tolkningsprosessen og hun understreker at dette er en kompleks aktivitet. Hun skiller mellom to typer tolkningskonsepter, den generelle - og den spesifikke tolkningskonteksten. . Jeg har også her plassert en liten modell i slutten av dette avsnittet som viser sammenfallet mellom dette stadiet og kriterier ved SFS.

I følge Adshead er all dans skapt i et sosiokulturelt miljø og miljøet er knyttet til en bestemt tid og et bestemt sted. Adshead nevner fire kunnskapskilder knyttet til den **generelle tolkningskonteksten** i tid og sted. Den første kilden kaller hun dansen *sosiokulturelle bakgrunn*. Hun skriver at dansen er et resultat av de verdier, konvensjoner og overbevisninger mennesker på en bestemt tid et bestemt sted har. Denne kilden kan knyttes til kriteriet ”sosial funksjon” ved SFS. Dette kriteriet fikk 41 treff i kodingen og er et viktig kriterium ved SFS. Jeg kategoriserte ”sosial funksjon” under kategorien ”uttrykk”. Veileder 1 sa for eksempel dette til en student; ”... det var interessant også i en samfunnskontekst... Gud ser alt... Det var tydelig. Jeg fikk assosiasjoner til ”Big brother” og overvåningskameraer” (6/6, 97;23). Med dette mener hun trolig at fordi vi i den vestlige samfunnskonteksten har de og de normene, konvensjonene og overbevisningene ble dansen interessant. Dansen speiler, kommenterer og er et resultat av den sosiokulturelle bakgrunnen den selv er en del av.

For det andre har dansen i følge Adshead (1988) en *kontekst*. Kontekst er den andre kilden og handler om dansens formål og funksjon. Hun knytter videre kontekst til den tredje kilden som er dansens *sjanger* og *stil*. Jeg inkluderte ”stil” etter gjennomlesningen av Smith-Autard fordi kriteriet kan berike svært viktige aspekt ved materialet ved SFS. Jeg inkluderer nå sjanger, men ikke som et underordna kriterium, men som et overordna kriterium som kategorinavn på kategorien ”uttrykk”. Grunnen til dette blir beskrevet i kapittel 4.5 og er kort oppsummert knyttet til at kategorinavnet ”uttrykk” er et svært ullent og mangetydig begrep. Smith-Autard (2004) knyttet egen stil til kriteriet stil. Adshead (1988) inkluderer eller spesifiserer ikke et slikt innhold.

Den siste kilden til kunnskap er *tema* eller til dansens innhold. Adshead skriver; ”In every general terms all dances are ’about’, ’related to’ or ’concerned with’ something. It is the ’something’ which is the subject matter” (1988 s.77). Tema er som vi vet en sentral kategori ved SFS. Det viktigste kriteriet i denne kategorien er ”intensjon”. ”Intensjon” er et essensielt kriterium ved SFS.

Den **spesifikke tolkningskonteksten** kan i følge Adshead (1988) knyttes til tre kunnskapskilder som er tett sammenvevde. Den første kilden kaller hun *karakter*. Karakter handler om og plasserer den spesifikke dansen innenfor en sjanger og en stil. Karakter dekkes med andre ord av disse to kriteriene.

Den neste kunnskapskilden kaller hun *kvaliteter*. Denne kilden handler om kvaliteter i verket selv. Hun sier kvalitetene ofte kalles estetiske kvaliteter som trer frem i lys av dansens karakter. Hun skriver at disse kildene handler om de normene og standardene som finnes innenfor enhver dansesjanger og stil. For eksempel kan det vakre i en spesifikk dans beskrives i termer av mykhet og grasiøsitet, mens det vakre i en annen dans kan beskrives som sterk, rolig eller vedvarende (1988 s.88–89). Kvalitetene er knyttet til dansens funksjon og til dansens kunstneriske – og estetiske verdi. Det kriteriet som best fanger inn dette aspektet ved SFS er ”sosial funksjon”. Sosial funksjon er et viktig kriterium ved SFS.

Den siste kilden kaller hun mening og signifikans. Kilden er knyttet til det *artistiske utsagnets mening* og handler om å forstå meningen med dansen gjennom dens karakter og kvalitet i forhold til dansens funksjon (1988 s.120). I følge Adshead (1988) krever det kunnskaper om dansens sjanger og stil for å forstå dansens mening og signifikans. En slik holdning bekreftes av veilederne ved SFS. Veileder 5 uttrykket det slik; ”... du må kjenne kunst for å gjenkjenne

kunst”. Veilederne forteller at du kan opparbeide deg et trenet øye slik at du kan se og oppdage det verdifulle i dansen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.2. Mening og signifikans kan knyttes til kriteriet ”helhet” og til kategorien ”uttrykk” ved SFS. Mye av veiledningen gikk med på å undersøke om meningen med dansen kom frem gjennom studentens valg av komponenter og form. Meningen ble både knyttet til studentens intensjon, til det studenten sa at han eller hun skulle lage dans om og til de normer og verdiene som er knyttet til postmoderne – og samtidsdans. Studentens intensjon og disse normene ble deretter brukt som tolkningsnøkler inn til danseverket for å avsløre, oppdage og forstå dansens mening og signifikans. Veileder 3 sa for eksempel dette til en student etter å ha sett dansen; ”Du har grepet fatt i en essens. Kanskje du ikke forstår det men det er noe eksistensielt. Den [dansens] er komplett” (11/5, 30;17)”. Her har studenten i følge denne veilederen knyttet alle komponentene sammen til en struktur, relevant i forhold til hensikt, funksjon og intensjon. Veilederen gir da svært positiv tilbakemelding på dette. Modellen under viser at ”intensjon” er et essensielt kriterium, ”helhet” et svært sentralt kriterium og ”sosial funksjon” et viktig kriterium ved SFS. Kriteriene hører til de to kategoriene tema og uttrykk. Figur 26 viser at denne kategorien befinner seg langt nede på kriteriekartet. Det vil si at kriteriene i hovedsak er knyttet til komposisjon og til selve kunsten. Kategoriene er også knyttet til de aspektene ved dans som er mindre synlige og observerbare i sær for en ufaglært. Gjenkjenningen krever i følge Adshead (1988) kjennskap til normer og verdier som gir dansen mening og signifikans.

Modellen ved siden av viser sammenfallet mellom det tredje stadiet og kriteriene ”intensjon”, ”helhet” og ”sosial funksjon” ved SFS.

Kriteriene er knyttet til de to kategoriene tema og uttrykk. Figur 24, modellen til venstre viser at de to kategoriene befinner seg nederst på kartet.

Dette illustrerer at kriteriene er knyttet til koreografen og til skapelsen av et kunstverk.



4.4.4. Koreografi og fremføring

Det siste stadiet i analysen er i følge Adshead (1988) evaluering. Evaluering er i følge henne nært knyttet til tolkning. Hun skriver; ”Evaluation is used as the overall term for judging the worth of the dance in terms of its merit, goodness or greatness” (1988 s.92). I følge dette handler evaluering om å gi dansen en verdi i termer som fortrefelighet og storhet. Men for å

gi dansen verdi kreves det i følge Adshead at du har gjenkjent verdien. Verdien knytter hun til et generelt evalueringskonsept og et spesifikt konsept knyttet til hver enkelt dans. Verdien knyttet til det første konseptet er knyttet til generelle verdier i et samfunn, til dansesjangerens funksjon og stil og til valg av et tema som passer til samfunnet, sjangeren og stilen. Kriteriene som sammenfaller med SFS ble beskrevet i det tredje stadiet. Når det gjelder verdier knyttet til den spesifikke dansen skal jeg gjennomgå de her. Kriteriene er knyttet til koreografiens – og fremføringens verdi. Modellen til slutt i avsnittet viser sammenfallet mellom dette stadiet og SFS kriterier.

Koreografiens verdi handler i følge Adshead (1988) handler om hvor godt eller passende valget av komponenter og form er i forhold til tema, stil og sjanger i forhold til det å skape en dans med karakter, kvalitet og mening. Dette kan minne om kriterier i kategorien ”uttrykk”, og som veileder 1 kalte for ”danseintelligens”. På intervjuet sa hun;

”Jeg ser etter en intelligens bak arbeidet som handler om at det er gjennomtenkt, som handler om at jeg ser at studenten ikke har oversett noen av virkemidlene som studenten har trukket inn, i helhetsbilde... Danseintelligens handler om hvordan alle disse elementene virker sammen med ide eller konsept (8/6, 127;52)

I den første samtalen vi hadde 29.mars sa hun at intelligens ”... er en bevissthet. Det har med forskning å gjøre. Det å kunne gå i dybden og at du har knadd materialet ditt” (24.02)

Veilederne ved SFS ønsker at studentene skal ha tenkt på og tatt bevisste valg i forhold til alle komponentene som han eller hun har brukt. Sammenfallet mellom SFS og koreografiens verdi kan knyttes til kriteriene ”helhet”, ”dybde”, ”standpunkt”, ”sosial kontekst” og ”intensjon” ved SFS.

Fremføringens verdi er knyttet til danserens tekniske kompetanse og tolkningsferdigheter. Verdien er knyttet til hvor godt eller passende denne kompetansen og ferdighetene er i forhold til å fremføre en dans med karakter, kvalitet og mening (1988, s.121). Denne verdien har store

likhetstrekk både med Smith-Autards (2004)

kategori fremføring og kriteriene;

”tilstedeværelse”, ”distanse”, ”uttrykksfullhet”,

”ekthet”, samt de viktigste kriteriene knyttet til

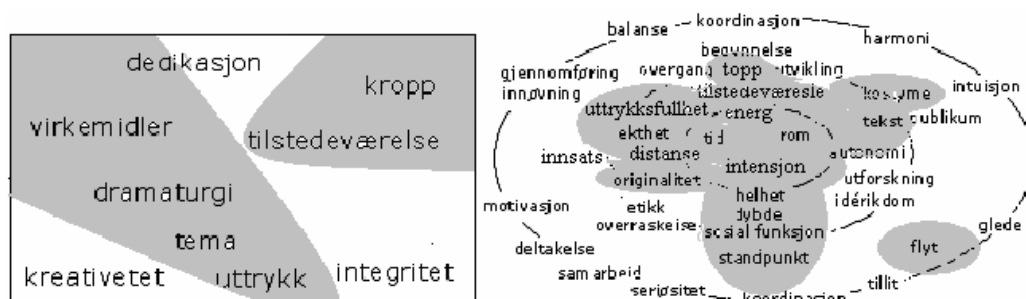
kropp; som ”kraft”, ”tid” og ”rom”. Modellen til

venstre viser det totale sammenfallet mellom



'koreografi og fremføring' og SFS sine kriterier. Flere av veilederne påpekte at tilstedeværelse handler om å kunne danse og formidle dansen og at dette krevde både kunnskap og refleksjon.

Jeg vil nå oppsummere likheter og forskjeller mellom de to kartene (se figur 24). Alle de fem viktigste kriteriene blir fanget inn. Videre blir åtte av de 16 viktige kriteriene fanget inn; "tilstedeværelse", "uttrykksfullhet", "tekst", "dybde", "originalitet", "distanse", "ekthet" og "sosial funksjon". Tre av de nokså viktige kriteriene fanget inn; "kostyme", "topp" og "lyd". Mens bare ett av de 26 mindre – og uviktige kriteriene blir fanget inn; "flyt" og "standpunkt". Det vil si at det er et sammenfall mellom kriterier Adshead (1988) og SFS mener er sentrale og meningsfulle kriterier og hvilke kriterier som er mindre sentrale og meningsfulle. Det er videre tre kategorier Smith-Autard i liten grad berører. Det er de tre kategoriene "dedikasjon", "integritet" og "kreativitet". Hun ga støtte til de to kategorinavnene "form" og "fremføring" og til kriteriene "stil", "variasjon" og "gjentakelse". Til sist fant jeg kategorinavnet "sjanger" som i prototypen erstatter kategorinavnet "uttrykk". De to kategoriene integritet og kreativitet ble ikke berørt. Kategorien "dedikasjon" fikk treff på grunn av kriteriet 'distanse'. Til sammen bekrefter Adshead (1988) 13 av de 15 viktigste kriteriene ved SFS, i tillegg til fire av de tolv nokså viktige kriteriene.



Figur 24. Sammenlikning mellom Adshead (1988) og SFS kriteriekart.

4.5. Resultater knyttet til teoristudiet

I dette kapitlet ønsket jeg å validere kriteriene jeg fant ved SFS, som en slags andre fase i utviklingen av kriterier til bruk i skolen. Jeg vil i det følgende oppsummere likhetene og forskjellene jeg fant, og i noen grad kort kommentere hva dette kan bety for utviklingen av kriterier til bruk i vurdering av dans i skolen. I gjennomgangen skiller jeg mellom de kartene som inkluderer det kompositoriske, Smith-Autards (2004) og Adshead (1988) kart, og de kartene som ikke gjør det, Labans (1980) og Ericsons (1996) kart. Kartene som inkluderer det kompositoriske omtales som "de kartene som inkluderer det kompositoriske".

Kategorien 'kropp' → Bevegelse (teknikk)

Sammenfall

Ni av de 14 kriteriene i denne kategorien blir bekreftet i teori. Det er de ni kriteriene; tid, rom, energi, flyt, balanse, uttrykksfullhet, originalitet, koordinasjon og harmoni. Fire av disse kriteriene er helt spesielle. Det er de fire kriteriene **tid**, **rom**, **energi** og **flyt**. Av alle de 69 kriteriene ved SFS er det nemlig kun fire kriterier som er å finne på alle de fem kriteriekartene. Det er nettopp disse fire kriteriene. Når det gjelder selve betegnelsen til kriteriet "energi" valgte jeg denne betegnelsen fordi dette ordet fikk dobbelt så mange treff i kodingen som kraft. På det reviderte kriteriekartet har jeg valgt å omdøpe dette kriteriet til kraft. Dette gjør jeg fordi jeg mener forskere og danselærere i den grad det er mulig bør benytte samme terminologi, for ikke å skape mer forvirring enn det allerede er. Siden alle de andre forfatterne brukte begrepet "kraft", anser jeg dette for å være det mest aksepterte ordet for denne kvaliteten. Jeg anbefaler at "kraft" brukes i det videre arbeidet med å finne passende kriterier for vurdering av kreativ dans i skolen. Kriteriene rom og tid er essensielle kriterier ved SFS, mens kraft var et svært sentralt kriterium. Flyt derimot er et mindre viktig kriterium ved SFS. Ingen av de andre forfatterne vektet disse kriteriene ulikt. Hva årsaken kan være til at "flyt" fikk så liten vekt ved SFS er ikke godt å vite. Det kan for eksempel hende at flyt er vanskeligere å oppdage og gi tilbakemelding på? Det kan også hende at studentene i dette prosjektet i liten grad brukte denne kvaliteten. I prototypen ser jeg ingen grunn til å gi bevegelseskvalitetene ulik vekt. Alle de fire kriteriene inkluderes i prototypen som et forslag over meningsfulle kriterier til bruk i kreativ dans i skolen.

Når det gjelder de fem siste kriteriene som ble bekreftet i denne gruppen er det kun **uttrykksfullhet** og **originalitet** som er viktige kriterier ved SFS. Men kriteriene flyttes henholdsvis til "tilstedeværelse" (uttrykksfullhet) og "uttrykk" (originalitet) i et forsøk på å rydde opp i denne kategorien. Når det gjelder de tre siste kriteriene **balanse**, **koordinasjon** og **harmon**i er dette helt uviktige kriterier ved SFS. De fikk svært liten støtte i teori og fjernes i prototypen.

Forskjeller

Jeg fant to nye kriterier i teorien som kan berike materialet ved SFS. De to kriteriene er bevegelseshandling og bevegelsesutstrekning. Kriteriene fant jeg hos Smith-Autard (2004) og Ericson (1996). Kriteriene inkluderes i prototypen.

SFS har fem kriterier i denne kategorien som ikke fikk støtte i teorien. De fem kriteriene er blikk, pust, mykhet sirkulære og temperatur. De to første kriteriene er viktige kriterier ved SFS. **Blikk** fikk 29 treff i kodingen og pust 15. Tre av de fem veilederne plasserte **pust** i modellene sine. Veileder 1 plasserte til og med pust i den innerste sirkelen blant de viktigste kriteriene (figur 7). Veileder 3 knyttet ”pust” til ”beauty” og tilstedeværelse. Hun fortalte meg at ”pust” var et viktig kriterium for henne. ’Blikk’ ble både brukt som virkemiddel og i forbindelse med tilstedeværelse. To av de fem veilederne plasserte kriteriet i modellene sine (se figur 7 og 8). I prototypen plasseres disse to kriteriene under ”bevegelsesredskaper” sammen med de to kriteriene fraskyv og stabilisering. Disse to kriteriene flyttes som underkriterier av ”kraft” til underkriterier under bevegelsesredskaper. Veilederne ved SFS bruker selv begrepet ”redskap” om disse to kriteriene. Når det gjelder de tre siste kriteriene **sirkulære**, **mykhet** og **temperatur** fikk hver av disse under fem treff i kodingen. Kriteriene ble i tillegg kun brukt av veileder 2. Kriteriene er helt uviktige kriterier ved SFS og fjernes i prototypen.

Når det gjelder selve tittelen på denne kategorien; ”Kropp” så omdøper jeg den til ”Bevegelse”. Grunnen til at jeg gjør dette er at jeg ønsker å rydde opp i en kategori som ikke hadde en klar profil. Grepene jeg har gjort over gjør at jeg nå sitter igjen med kriterier som knyttes spesifikt til bevegelse, enten til *bevegelseskvalitet*, *bevegelseshandling*, *bevegelsesutstrekning* eller *bevegelsesredskaper*. Jeg har valgt benevnningen ”bevegelse” av to grunner. For det første får en benevnningen støtte i teori. For det andre har tre av veilederne (veileder 2, 4 og 5) bevegelse som egen kategori. Veileder 2 kalte dette for ”bevegelseskvalitet” og ønsket at denne kategorien skulle stå i midten (figur 8). Dette var for øvrig den eneste kategorien hun til la vekt. Nå håper jeg kategorien kan kommuniserer bedre og at de sentrale og meningsfulle kriteriene kan komme tydeligere frem.

Kategorien foreslås nå som en sentral og meningsfull kategori, som taes med som forslag til kriterier til bruk i skolen (se figur 27, under tallet 1). Kriteriene i denne kategorien er som følger;

- ❑ *Bevegelseskvalitetene; Kraft, tid, rom, flyt*
- ❑ *Bevegelseshandlinger (Gester, hopp, snurr, løping etc.)*
- ❑ *Bevegelsesutstrekning (”å ta ut”)*
- ❑ *Bevegelsesredskaper; Stabilisering, fraskyv, blikk og pust*

Kategorien 'tilstedeværelse' → Fremføring (artisteri)

Sammenfall

Ett av de to kriteriene i denne kategorien fikk støtte i teori; nemlig kriteriet ”**tilstedeværelse**”. Ingen av forfatterne brukte riktig nok denne termen, men betydningsinnholdet synes å sammenfalle med Smith-Autards (2004) kategori ”fremføring” og Adshead (1988) kriterier knyttet til verdien av danserens fremføring. Det var tale om et lite sammenfall mellom Ericson (1996) kategori ”helhet i fremføringen”.

Forskjellighet

Forskjellene i denne gruppen er knyttet til selve benevningen ”tilstedeværelse” som ikke fikk støtte i teori og kriteriet ”**speilforståelse**”. Speilforståelse fikk ikke støtte i teori. Kriteriet er i tillegg et mindre viktig kriterium ved SFS. Kriteriet fjernes derfor i prototypen.

Når det gjelder selve tittelen på kategorien ”tilstedeværelse”, så omdøper jeg den til ”fremføring (artisteri)”. Jeg hadde som nevnt strevd med å plassere kriteriene ved SFS som var knyttet til fremføring og utførelse. SFS har et begrep de kaller møtepunkt. Dette begrepet fikk ikke støtte i litteraturen. Jeg har derfor valgt å kalle kategorien fremføring da dette synes å være den etablerte benevningen knyttet til selve utførelsen eller dansingen. Jeg har skrevet ”artisteri” i parentes for å understreke at det er den kunstneriske presentasjonen eller det artistiske som skal vektlegges i motsetning til det mer bevegelsestekniske i kategorien før. I prototypen har jeg i tillegg inkludert de tre viktige kriteriene ”uttrykksfullhet”, ”ekthet” og ”distanse”. Det første kriteriet flyttet jeg fra kategorien ”kropp”. Kriteriet ”ekthet” har jeg hentet fra kategorien ”uttrykk” og ”distanse” er hentet fra kategorien ”dedikasjon”.

Kategorien foreslås nå som en sentral og meningsfull kategori, som taes med som forslag til kriterier til bruk i skolen (se figur 27, tallet 2). Kriteriene i denne kategorien er som følger;

Tilstedeværelse, distanse, uttrykksfullhet og ekthet.

Kategorien 'tema' → beholdes

Sammenfall

To av de fem kriteriene i denne kategorien blir bekreftet i den litteraturen som inkluderer det kompositoriske i taksonomene sine. Det er kriteriene ”intensjon” og ”standpunkt”. Når det gjelder ”**intensjon**” var det ingen av forfatterne som brukte denne benevningen, men

betydningsinnholdet synes å sammenfalle med det Smith-Autard (2004) kaller dette ”idé” og det Adshead (1988) kaller det ”subject matter” (1988 s.77). Intensjon er et essensielt kriterium ved SFS og beholdes i prototypen. Kategorinavnet tema beholdes. Når det gjelder ”**standpunkt**” fikk dette kriteriet 9 treff i kodingen og ble vurdert som et mindre viktig kriterium ved SFS. Kriteriet taes ikke med i prototypen.

Forskjeller

Jeg fant ingen nye kriterier i denne kategorien i litteraturen. De siste tre kriteriene i denne kategorien ved SFS fikk heller ikke støtte. Det er de tre kriteriene formål, uttrykksbehov budskap. **Formål** fikk 59 treff i kodingen og brukes av alle veilederne. Kriteriet ble vurdert som et viktig kriterium ved SFS. Kriteriet beholdes i prototypen. ”**Budskap**” fikk 3 treff i kodingen og ble vurdert som et mindre viktig kriterium ved SFS. Kriterier fjernes i prototypen. Når det gjelder kriteriet ”**uttrykksbehov**” er dette et viktig kriterium ved SFS. Kriteriet handler om det ønsket og den viljen studentene har til å ville uttrykke seg. ”Ønsker og vilje” er ikke i seg selv synlig i dansen fordi det er noe privat og indre. Veilederne ved SFS fulgte de ulike prosessene studentene var igjennom. De fikk dermed innsikt i studentenes ”uttrykksbehov”. Uttrykksbehov kan også manifestere seg i fremføringen som bevegelseskvaliteter, intensjon eller en form. Men da var det disse kriteriene det ble gitt tilbakemelding på ved SFS. Min oppgave handler om hva som kjennetegner en god kreativ dans, altså det ferdige resultatet. Prosesskriterier (i kategorien ”dedikasjon”) skilles fra de fagrelaterte kriteriene i prototypen. Personlige egenskaper (i kategorien ”integritet”) fjernes helt fra prototypen. Se redegjørelse for dette under. Muligens blir det bedre dans hvis studenten har et ”uttrykksbehov”, muligens ikke? Elevene *skal* ha undervisning i kreativ dans. De *skal* derfor lage og fremføre dans. Detter er ikke noe de kan velge bort om de ikke har et ønske, vilje eller interesse for å uttrykke seg. Min holdninger er at selv om eleven ikke har et ”uttrykksbehov” kan det ferdige resultatet likevel bli godt. Uttrykksbehov fjernes derfor fra kriteriekartet sammen med de andre kriteriene under ”integritet”. Se redegjørelse under denne kategorien.

Kategorien foreslås nå som en sentral og meningsfull kategori, som taes med som forslag til kriterier til bruk i skolen (se figur 27, tallet 3). Kriteriene i denne kategorien er som følger;

Intensjon og formål.

Kategorien 'uttrykk' → Sjanger

Sammenfall

Fem av de seks kriteriene i denne kategorien ble bekreftet i den litteraturen som inkluderte det kompositoriske. Det var de fem kriteriene helhet, sosial funksjon, dybde, konsistens og ekthet. Kriteriet ”**helhet**” er et essensielt kriterium ved SFS og beholdes i prototypen. ”**Sosial funksjon**” og ”**dybde**” er viktige kriterier. Kriteriene beholdes i prototypen. ”**Konsistens**” er et nokså viktig kriterium og beholdes også i prototypen. ”**Ekthet**” har jeg flyttet til kategorien ”fremføring (artisteri)”.

Forskjeller

Jeg fant ett kriterium i litteraturen som kan berike mitt eget material. Det var kriteriet ”**stil**”. Stil inkluderes i prototypen som et meningsfullt kriterium når dans skal vurderes.

Det var også ett kriterium som ikke fikk støtte i litteraturen, men som SFS bruker, som jeg har lyst å si to ord om. Det er kriteriet **etikk**. Etikk ble brukt om koreografens og danserens etiske ansvar knyttet til medelever, lærere og ikke minst publikum. Jeg er svært usikker på om dette skal være et kriterium eksplisitt knyttet til dans og ikke minst kreativ dans i skolen. I den generelle delen av Kunnskapsløftet står det at elevene skal fostres opp til å bli moralske vesener med; ”... ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant, og det som er rett” (Generell del i Kunnskapsløftet 2006 s.19). Elevene i skolen har et etisk ansvar for hverandre fordi normer som gjelder i samfunnet også gjelder i skolen og i opplæringen som helhet. Er det da overflødig å ha ”etikk” som eget kriterium i dans? Jeg er usikker. Under observasjonen så jeg det negative utfallet det kunne ha når en student manglet ”etikk”. Den ene veilederen kritiserte en student som nærmest forgrep seg på en publikummer. Veileder 4 kommenterte; ”... det blir alt for mye, det kan virke mer som et overgrep, enn et møte” (6/6). Ettersom SFS har dette som et nokså viktig kriterium, lar jeg ”etikk” stå som et kriterium i prototypen til videre etterprøving.

Når det gjelder tittelen på kategorien; ”uttrykk” omdøper jeg den til ”Sjanger”. Ingen av de andre forfatterne brukte ”uttrykks” som et kategorinavn. Veilederne selv påpekte at ”uttrykk” kunne handle om alt fra det lille uttrykket i ansiktet til det helhetlige uttrykket. Å kalle en kategori for uttrykk kan derfor villed og avspore kategoriens innhold. SFS bruker uttrykk om det helhetlige eller kunstnerisk uttrykk. For å gjøre kategoriinnholdet mer tydelig kunne jeg valgt å kalle kategorien ’kunstneriske uttrykket’ for å pense leseren nettopp inn på dette

betydningsinnholdet. Svakheten med denne betegnelsen er at den er veldig overordna. For hele dansen med komposisjon og fremføring, kan da inngå i denne kategorien. Kategorien handler om dansens mening og signifikans. Dette er kriterier som i følge Adshead (1988) krever tolkning. Dansen får mening og er signifikant ut i fra dansens bestemte kontekst eller funksjon. Det vil si den sjangeren dansen inngår i. Jeg har derfor valgt å kalle kategorien "sjanger" og håper med dette at kategoriens innhold kan kommunisere på en mer entydig måte. Kriteriet "originalitet" flyttes *fra* kategorien "kropp" og til denne kategorien. Grunnen til dette er at kriteriet hører sammen med "stil" (elevens særegne stil) og de øvrige kriteriene i denne gruppen.

Kategorien foreslås nå som en sentral og meningsfull kategori, som taes med som forslag til kriterier til bruk i skolen (se figur 27, tallet 4). Kriteriene i denne kategorien er som følger;

Helhet, Sosial funksjon, dybde, konsistens, etikk, originalitet og stil

Kategorien 'virkemidler' → Ytre virkemidler

Sammenfall

Tre av de fem kriteriene fikk støtte i den litteraturen som inkluderte det kompositoriske. Det var de tre kriteriene tekst, kostyme og lyd. **Tekst** er et viktig kriterium ved SFS og beholdes i prototypen. **Kostyme** og **lyd** er et nokså viktig kriterium og beholdes også i prototypen.

Når det gjelder tittelen på denne kategorien; "virkemidler" omdøpes den til "ytre virkemidler". Smith-Autard kalte kategorien for "virkemidler, mens Adshead kalte den for "visuell rammer og auditive elementer". Grunnen til at jeg omdøper kategorinavnet er for å presisere at det er tale om ytre og ikke rent kroppslige virkemidler. Veileder 1 bruker for eksempel virkemidler om alt som dansen består av inkludert kroppslige virkemidler som pust og blikk. Hun sa; "...alt er jo egentlig virkemidler, fordi det er med å skape helhetsinntrykket, uttrykket" (8/6, 36;54).

Forskjeller

Det er to kriterier som ikke får støtte i litteraturen. Det var de to kriteriene publikum og tittel. **"Publikum"** handlet om studentenes lek og utforskning av publikum som deltaker i kunstverket. En student plasserte for eksempel publikum i en "klump" midt på scenegulvet, for deretter å danse rundt og mellom dem. Kriteriet fikk hele 56 treff i kodingen. Kriteriet ble på bakgrunn av dette og intervjuet vurdert som nokså viktig kriterium og inkluderes i

prototypen. ”**Tittel**” fikk 17 treff i kodingen og ble brukt av alle veilederne. På intervjuet ble kriteriet til lagt svært liten vekt. Det var kun veileder 1 som nevnte dette kriteriet. Hun plasserte kriteriet utenfor de essensielle kriteriene i modellen sin. Kriteriet ble på bakgrunn av en totalvurdering plassert blant de mindre viktige kriteriene ved SFS. Kriteriet fjernes i prototypen.

Kategorien foreslås nå som en sentral og meningsfull kategori, som taes med som forslag til kriterier til bruk i skolen (se figur 27, tallet 5). Kriteriene i denne kategorien er som følger;

Publikum, kostyme, tekst og lyd.

Kategorien ’dramaturgi’ → Form

Sammenfall

Fem av de syv kriteriene i denne gruppen fikk støtte i den teorien som inkluderte det kompositoriske. Både Adshead (1988) og Smith-Autard (2004) nevnte kriteriet ”**topp**”, men kalte det klimaks. Topp er et nokså viktig kriterium ved SFS med sine 29 treff i kodingen og inkluderes i prototypen under benevnningen ”topp/klimaks”. Adshead (1988) skriver mye om fremgangsmåten når hun redegjør for kriteriene i denne gruppen og nevner ikke de andre kriteriene SFS har i denne kategorien. Smith-Autard gir støtte til kriteriene **overgang**, **utvikling**, **begynnelse** og **overraskelse**. Kriteriet ”overgang” er et viktig kriterium ved SFS. ”Utvikling”, ”begynnelse” og ”overraskelser” er alle nokså viktige kriterier ved SFS. De beholdes i prototypen, da de også fikk støtte i teori. Smith-Autard kaller begynnelse ”motiv”. I prototypen omdøpes dette kriteriet til ”begynnelse/ motiv”.

Jeg fant i tillegg tre kriterier som hadde forsvunnet i kategoriseringsarbeidet mitt. Det var de tre kriteriene gjentakelse, variasjon, kontrast. Kriteriene fant jeg hos Adshead (1988) og Smith-Autard (2004). Begge to nevnte de to kriteriene variasjon og repetisjon¹². Smith-Autard inkluderte i tillegg kriteriet ”kontrast”. De to kriteriene **variasjon** og **gjentakelse** fikk henholdsvis 15 og 17 treff i kodingen og ble hver brukt av fire veiledere. Kriteriene befinner seg i mellomstadiet mellom nokså viktige kriterier og mindre viktige kriterier. Jeg var i tvil om jeg skulle inkludere disse to kriteriene i prototypen. Men fordi både Smith-Autard og Adshead nevner dem inkluderes dem, lar jeg tvilen komme kriteriene til gode og inkluderer

¹² Smith-Autard (2004) kalte dette for repetisjon

dem. Når det gjelder ”kontrast” fikk dette kriterier kun 3 treff i kodingen. Det ble heller ikke til lagt vekt i intervjuene. Kontrast inkluderes derfor ikke i prototypen.

Forskjellighet

Jeg fant ingen nye kriterier i denne gruppen. Det var også to kriterier som ikke fikk støtte i teori. Det var de to kriteriene slutt og brudd. ”**Slutt**” fikk 37 treff i kodingen og ble vektet som et nokså relevant kriterium ved SFS. Jeg inkluderer kriteriet i prototypen. Når det gjelder kriteriet ”brudd” fikk dette kriteriet 18 treff i kodingen. Kriteriet ble brukt av fire veiledere, men ble kun nevnt og vektet av veileder 1 på intervjuet. Kriteriet ble på bakgrunn av en totalvurdering vektet som et mindre viktig kriterium. Kriteriet fjernes i prototypen.

Når det gjelder tittelen på kategorien; ”dramaturgi” omdøper jeg den til ”form”. Jeg hadde strevd med innholdet i kategorien og ble aldri fornøyd. På bakgrunn av analysen fant jeg frem til kategorinavnet ”form”. Form ble brukt av de tre forfatterne Smith-Autard (2004), Ericson (1996) og Adshead (1988). De to førstnevnte kalte kategorien form. Adshead kalte kategorien for ”formale strukturer”. Kategorien dekker nå både kriterier knyttet til det dramaturgiske og kriterier knyttet til formelementer.

Kategorien foreslås nå som en sentral og meningsfull kategori, som taes med som forslag til kriterier til bruk i skolen (se figur 27, tallet 6). Kriteriene i denne kategorien er som følger;

Overgang, begynnelse/motiv, slutt, topp/klimaks, overraskelse, utvikling, variasjon, gjentakelse.

Kategorien ’kreativitet’

Sammenfall

Det var ingen av kriteriene i denne kategorien som fikk støtte i teori. Men kriteriet ”idérikdom” hadde visse likhetstrekk med kriteriet inspirasjon”. Inspirasjon ble inkludert som et selvstendig kriterium fordi kriteriet hadde aspekt som ”idérikdom” ikke fanger inn.

Forskjeller

Bortsett fra at kriteriet ”idérikdom” ble ingen av de andre kriteriene i denne gruppen bekreftet i teori. Ingen av de andre forfatterne hadde en kategori som de kalte ”kreativitet”. Kriteriene i denne kategorien ved SFS er knyttet til prosesskriterier, til den måten produktet fremkommer på. I boka *Dance Composition* (2004) kommer Smith-Autard inn på flere av kriteriene i denne

kategorien, som intuisjon, kreativitet og ulike eksperimentelle tilnærminger. Men hun inkluderer ikke disse på evalueringskartet hun utformer. Dette begrunnes i boken *The Art of Dance in Eucation* (2002) med at;

"The quality of the process then should be reflected in the quality of the product. This means that the process skills of creativity, for example, can only be judged as indicative of originality, flexibility, flair or inventiveness, of the product ha signs of these qualities" (Smith-Autard 2002, s.6)

Her er det i alle fall to ting som må redegjøres for. Hensikten med min studie var å lage et kart over kriterier for å evaluere den ferdige dansen, resultatet (ikke prosess, hvordan produktet fremkom), selv om dansen godt kan vurderes i prosessen! Prosesskriterier skal derfor utgå. Når det er sagt kan kriteriene funnet i denne gruppen brukes til å vurdere dansen, hvis kriteriene kommer til syne i produktet. Ved å utelate disse kriteriene som egen kategori, slik Smith-Autard gjør, kan en få inntrykk av at det kreative ved dansekunsten ikke er viktig. Veilederne ved SFS fortalte meg at de var svært opptatt av det kreative. I skolen blir det et spørsmål om hva slags type dansekunstfag vi ønsker at elevene skal møte i undervisningen. Dette blir diskutert i kapittel 5.1.

På bakgrunn av dette beholder jeg kreativitet som egen kategori fordi SFS gav denne kategorien så mye vekt. De tre kriteriene intuisjon, fantasi, ekspansjon fjernes da disse kriteriene er mindre viktige ved SFS. Kriteriet "mot" flyttes til de personlige egenskapene under kategorien "integritet" og fjernes.

Kategorien inneholder da kriteriene;

Utforskning, lekenhet, improvisasjon, idérikdom, og inspirasjon (se figur 27, tallet 7)

Kategorien 'integritet' → Fjernes

Sammenfall

Denne kategorien fikk ett konkret sammenfall knyttet til kriteriet 'autonomi'. Smith-Autard kommer inn på betydningsinnholdet under 'stil' (finne sin egen stil). Autonomi flyttes til kategorien "dedikasjon" og skilles med dette fra de fagrelaterte kriteriene i prototypen.

Forskjeller

Kategorien rommer syv andre kriterier¹³ ingen av disse får støtte i teori. Hva årsaken til dette kan være, er ikke godt å si. Men en forklaring kan være at de er av typen dypt personlige grunnleggende egenskaper, som ikke så lett lar seg verken bestille eller undervise i. Som veileder 5 påpekte i forhold til 'trygghet' på intervjuet; "...du kan ikke bestille det...det er ikke noe man plutselig kan bestemme seg for, ja nå skal jeg være avslappet" (16/6, 78;32), eller som veileder 3 påpekte på intervjuet om at trygghet (beauty) ikke handlet om uttrykket, men om; "...den egentlige væren...tåle seg selv" (158;12). Kriteriene i denne kategorien er svært viktige uansett hva eleven/studenten skal gjøre i skolen, enten det handler om å løse mattestykker, fremføre et foredrag eller danse en dans. Dette finnes det mye teori om, se f.eks. Per Rand *Mestringsmotivasjon* (Rand 1991), om samspillet mellom elevforutsetninger/motivlegning og skolesituasjon (prestasjon). Spørsmålet mitt, er om disse kriteriene skal utelates eller inkluderes i prototypen som et forslag til kriterier til bruk i kreativ dans? På bakgrunn av resonnementet over, i tråd med veilederne ved SFS, og med støtte i litteraturen har jeg valgt å utelate denne kategorien, for uten kriteriet "autonomi". "Autonomi" vurderes ved SFS som et viktig kriterium, relevant både for studenten som lager og danser dansen sin. Autonomi ble også bekreftet i litteraturen. Kriteriet flyttes til kategorien "dedikasjon" i prototypen.

Kategorien 'dedikasjon' → Prosesskriterier

Sammenfall og forskjellighet

Denne kategorien handler ved SFS om prosesskriteriene som kretser omkring kriteriene innsats og deltakelse. Det var kun Ericson som hadde en slik kategori. Hun inkluderte de fleste av disse kriteriene i denne gruppen foruten kriteriene verbalitet, memorere og innøving. Hun brukte variabler som integrasjon, sosial stemning, villighet, oppmerksomhet og engasjement. Av samme grunner som under kategorien "kreativitet", kan ikke prosesskriterier vurderes annet enn vis dette er synlig i dansen selv i selve danseuttrykket (produktet). Men selvfølgelig er det viktig med god arbeidsinnsats i skolen (elevene får blant annet på ungdomskolen karakterer i orden og oppførsel). God arbeidsinnsats og god prosess er viktig i alle fag, og spesielt med de nye vurderingsmetodene, som mappevurdering er et

¹³ De syv andre kriterierene er; trygg, selvtillit, tillit, åpen, nær, stolt og oppriktig

eksempel på se for eksempel (Dysthe & Engelsen 2003, Michaelsen & Johansen 2007). Men rent faglig, så holder det ikke mål, uansett hvor god innsatsen har vært, hvis eleven f.eks. i musikk ikke klarer å plassere en enstrøken C på notekartet, eller i matematikk, hvis ikke eleven klarer å regne ut hypotenusen hvis de to katetene er kjent. Det har blitt diskutert om ikke-faglige egenskaper hos eleven skal gjøres til gjenstand for vurderingen i norsk skole. For eksempel ordenssans og høflighet allerede trukket inn i orden - og oppførselskarakteren (Imsen 1997 s.314). Imsen (1997) skriver at det i Danmark har blitt gjort forsøk med å vurdere hele ni ikke-faglige forhold som interesse, samarbeid, initiativ og innsats med mer, og i Japan er det vanlig å vurdere ærlighet og humoristisk sans. Det har vært store uenigheter om hva som skal vektlegges i dans i skolen, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 5. I følge lærerne ved SFS finnes ikke rett eller gal kunst og dans (som i eksemplene over), men dansene kan være av høyere og lavere kvalitet, og kvalitet kan noen ganger henge sammen med innsats, som veileder 4 sa om at å lage dans krevde tid og hardt arbeid. Men mye kunst vet vi har blitt laget uintentert (som 'happy accidents'), der det ikke har vært tale om en lang og hard prosess, men er resultat av ren flaks eller et uhell, se for eksempel diskusjon om kunstnerisk intensjon i Graham (Graham 2000). På bakgrunn av denne diskusjonen skiller jeg kriteriene i denne gruppen fra de fagspesifikke kriterier. Men fordi prosesskriteriene i denne gruppen er viktig i skolen lar jeg likevel kategorien stå. Den flyttes på toppen av kriteriekartet (se figur 21). Jeg omdøper kategorien 'dedikasjon'¹⁴ til "prosesskriterier". Prosess er et vanlig ord i skolen. Dedikasjon er derimot noe mer innfløkt og dillete. De ni kriteriene "verbalitet", "innøvning", "memorere", "motivasjon", "systematisk", "samarbeid", "seriøsitet", "gjennomføring" og "grundig" fjernes fordi disse kriteriene er mindre viktige ved SFS. Kriteriet "glede" fjernes fordi det er et helt uviktig kriterium ved SFS. Kriteriet "distanse" flyttet jeg til "fremføring (artisteri)"

Kriteriene i denne kategorien er som følger;

Innsats, autonomi og konsentrasjon (se figur 27, tallet 8)

¹⁴ Muligens var 'dedikasjon' en fiks idé fra min side. Som vi vet ble benevnelsen kun brukt en gang. Men da jeg likevel besluttet meg for å bruke termen var det rett og slett fordi den hørtes så 'akademisk' bra ut. Å ja, jeg tar selvkritikk.

4.6. Oppsummering

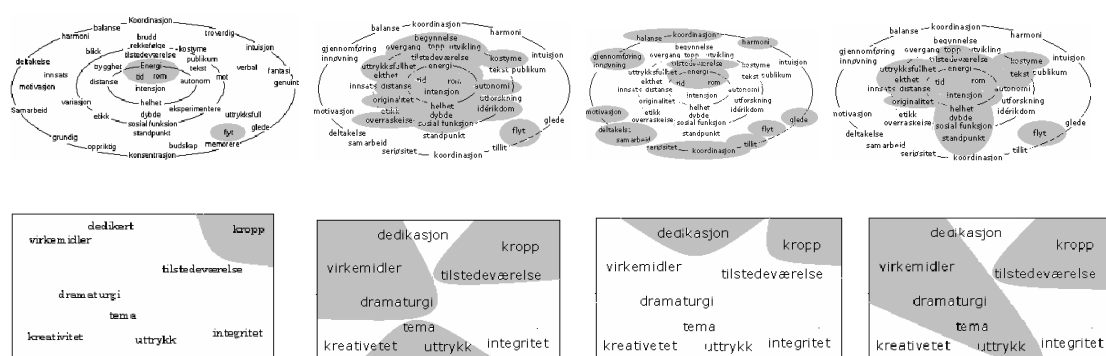
I dette kapitlet ønsket jeg å drøfte og sammenlikne kriteriene jeg fant ved SFS med etablert danseteori og med kart som hadde visse likheter med min egen undersøkelse (metodelikhet). Jeg ønsket å undersøke sammenfall og forskjelligheter som både kunne brukes til å berike mitt eget material samt at materialet mitt kanskje kunne tilføye teorien noe nytt. Jeg vil under oppsummere funnene.

Sammenfall

Jeg startet analysen med 69 kriterier funnet ved SFS, etter som jeg hadde vurdert 22 av kriteriene som underkriterier. Kriteriene hadde jeg gruppert i seks grupper fra de helt essensielle kriteriene til de helt uviktige kriteriene (se kap.3.5). Av alle disse kriteriene fikk 39 av kriteriene støtte i teori. Gjennom teoristudiet oppdaget jeg at de kriteriene som ble vurdert som helt uviktige og mindre viktige kriterier ved SFS fikk svært liten støtte i teori (kun Ericson (1996) tilla disse kriteriene mye vekt). Mens de kriteriene som er essensielle, svært sentrale og viktige ble bekreftet i teori. De viktigste kriteriene ved SFS fikk støtte i teori. Etter å ha fjernet de 26 kriteriene som fikk liten støtte i teori og samtidig ble vurdert som mindre – og helt uviktige kriterier ved SFS og skilt ut de tre prosesskriteriene (innsats, autonomi og konsentrasjon) satt jeg igjen med 38 kriterier. Disse 38 kriteriene rommer nok så viktige, viktige, svært viktige og essensielle kriterier ved SFS. Av disse kriteriene fikk;

- ❑ 27 støtte i teori. Det var de 27 kriteriene; *kraft, tid, rom, flyt, tilstedeværelse, distanse, uttrykksfull, ekthet, intensjon, helhet, sosial funksjon, dybde, autonomi, konsistens, originalitet, kostyme, lyd, tekst, overgang, begynnelse/motiv, topp/klimaks, overraskelse, utvikling, variasjon, gjentakelse, idériskdom og innsats.*
- ❑ 3 av 3 av de ”essensielle kriteriene” ved SFS fikk støtte i teori; *rom, tid og intensjon*
- ❑ 2 av 2 av de ”svært sentrale” kriteriene ved SFS fikk støtte i teori; *energi og helhet*
- ❑ 11 av de 16 ”viktige kriteriene” ved SFS fikk støtte i teori; *idériskdom, tilstedeværelse, uttrykksfullhet, tekst, dybde, originalitet, distanse, ekthet, overgang og sosialfunksjon.* (Kriteriet *autonomi* fikk også støtte, men ble skilt fra de faglige kriteriene)
- ❑ Fire kriterier ble inkludert av alle de fem kriteriekartene. Det var de fire kriteriene; *rom, tid, energi og flyt*
- ❑ Kriteriekartet til Smith-Autard (2004) utformet for kreativ dans i skolen hadde det største sammenfallet med kriteriene ved SFS.

Smith-Autards modell fanget inn det største arealet (figur 25, modellene på nederst linje), samtidig som denne modellen også fanger inn de mest sentrale kriteriene ved SFS (modellene på øverste linje). Dette er et interessant funn etter som kriteriene hun har utviklet er ment for kreativ dans i skolen. Labans kriteriekart dekker det minste arealet, noe som ikke er så rart tatt i betraktning dette kartets funksjon og formål. På den andre side er Labans fire kriterier, de eneste kriteriene som samtlige kriteriekart (inkludativ SFS) inkluderer. Når det gjelder Ericsons kriteriekart, som hadde likhetstrekk med mitt eget forskningsdesign, og som tittelen på 2.utgaven av dette forskningsarbeidet heter; ”Dans på schemat. Beskrivning och bedömning i ett estetisk ämne” (Ericson 2000), så er det skuffende få kriterier innen det estetiske, som Ericson faktisk inkluderer i sitt kriteriekart. Som vi ser av modellen befinner kriteriene seg øverst til høyre (modellen på andre linje) og i de ytre sirklene (modellen øverst). Med andre ord kriterier som går på fremføring og de fysiske egenskapene ved dans. På den andre siden var det nettopp fremføring Ericson ønsket å finne kriterier for, så hun kan ikke kritiseres for ikke å ha inkludert det kompositoriske. Adsheads analysekart har store likhetstrekk med Smith-Autards og SFS kriteriekart, og gir ytterligere bekreftelse på at de viktigste kriteriene ved SFS er relevante og meningsfulle når dans skal bedømmes.



Figur 25; Sammenlikning mellom. Laban 1980, Smith-Autard 2004, Ericson 1996, Adsheads 1988 og SFS

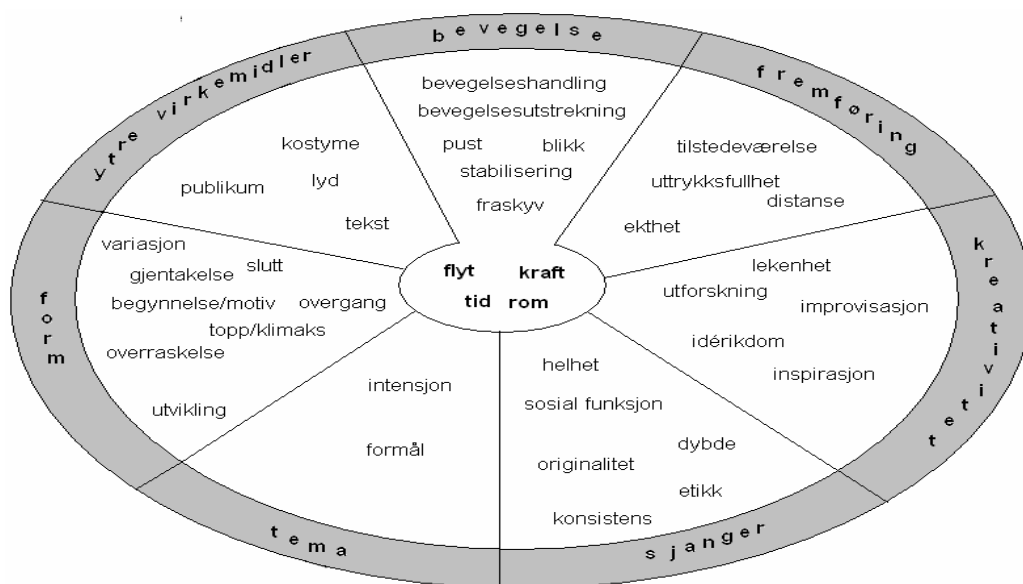
Forskjellighet

Gjennom teoristudiet oppdaget jeg at tre kategorier fikk svært liten støtte i teori. Det var integritet, kreativitet og dedikasjon. Jeg fjernet kategorien integritet. De to andre kategoriene ble beholdt. Kreativitetskriteriene ble beholdt fordi disse kriteriene er svært viktige ved SFS (se figur 27, tallet 7). Dedikasjon fikk navnet ”prosesskriterier” og ble skilt fra de fagrelaterte kriteriene. Jeg valgte å la kriteriene i denne kategorien stå på kriteriekartet, men litt utenfor de andre kriteriene, som er linket mer sammen (se figur 27, tallet 9).

- ❑ Jeg fant fire nye kriterier som kan berike mitt eget material. Det var de fire kriteriene; *bevegelseshandling, bevegelsesutstrekning, stil og inspirasjon*
- ❑ SFS hadde 9 nokså viktige og viktige kriterier som ikke støtte i teori, men er inkludert i prototypen fordi de er nokså – og viktige kriterier ved SFS. De ni kriteriene er; *pust, blikk, formål, etikk, publikum, slutt, utforskning, lekenhet og improvisasjon*.

Funn vedrørende teoristudiet;

16 av de 21 viktigste kriteriene ved SFS fikk støtte i teori. Det er med andre ord en stor konvergens mellom kriteriene jeg fant ved SFS og danseteori. De mindre viktige og uviktige kriteriene ved SFS liten støtte i teori. Dette er en bekreftelse på at disse kriteriene er mindre sentrale og relevante når dans skal bedømmes. Kriteriene er fjernet. Mye tyder på at det finnes noen etablerte kriterier og kategorier som det kan være meningsfylt å ta utgangspunkt i når kriterier for kreativ dans skal forskes videre på. Figur 26 er en "vektmodell" basert på de fagrelaterte kriterier basert på empiri ved SFS og danseteori. De viktigste kriteriene har jeg plassert i kjernen av modellen. Kikker vi på modellen finner vi de fire kriteriene rom, tid, energi og flyt i modellens kjerne. De fire kriteriene rom, tid, energi og flyt fikk støtte av alle de fire kriteriekartene. Tre av disse kriteriene er svært viktige og essensielle kriterier ved SFS. Jeg ser ingen grunn til å skille mellom de fire kriteriene da ingen av forfatterne gav disse kriteriene ulik vekt. Jeg anser de fire kriteriene for å være helt essensielle når dans skal bedømmes. De andre kriteriene plasserer seg likeverdig rundt. Jeg ser ikke noen grunn til å vekte eller gradere disse kriteriene, da de alle er viktige.



Figur 26. Prototyp med fagrelaterte kriterier med en liten vektning basert på praksis ved SFS og danseteori. Oversikt over relevante og meningsfulle kriterier når dans skal vurderes.

4.7. Gjenvisitt og revisjon av kriteriekartet ved SFS: Prototypen

Etter denne gjennomgangen ønsker jeg å korrigere kriteriekartet funnet ved SFS på enkelte punkt som et forslag til vurderingskriterier til bruk i kreativ dans i skolen. Jeg presiserer at implementering av kriterier i skolen vil kreve flere undersøkelser og videre legitimeringsprosesser. I kapittel 6, under 'veien videre', skisseres slike muligheter. Gjennom å lese andres taksonomer oppdaget jeg små "hull" ved eget material, som delvis skyldes i) forglemmelser, bl.a. fordi jeg manglet en kategori som kunne fange inn dette aspekt og ii) min evne til å oppdage kriterier, som skyldes egen inkompetanse. Når det gjelder prototypen er den største forandring knyttet til bortfallet av kategorien "integritet" og at kategorien "dedikasjon" har fått benevnelsen 'prosesskriterier'. Denne kategorien har jeg så skilt ut fra de andre fagrelaterte kategoriene (se figur 27). Kartet inkluderer nå de syv fagrelaterte kriterier og én kategori som rommer prosesskriterier;

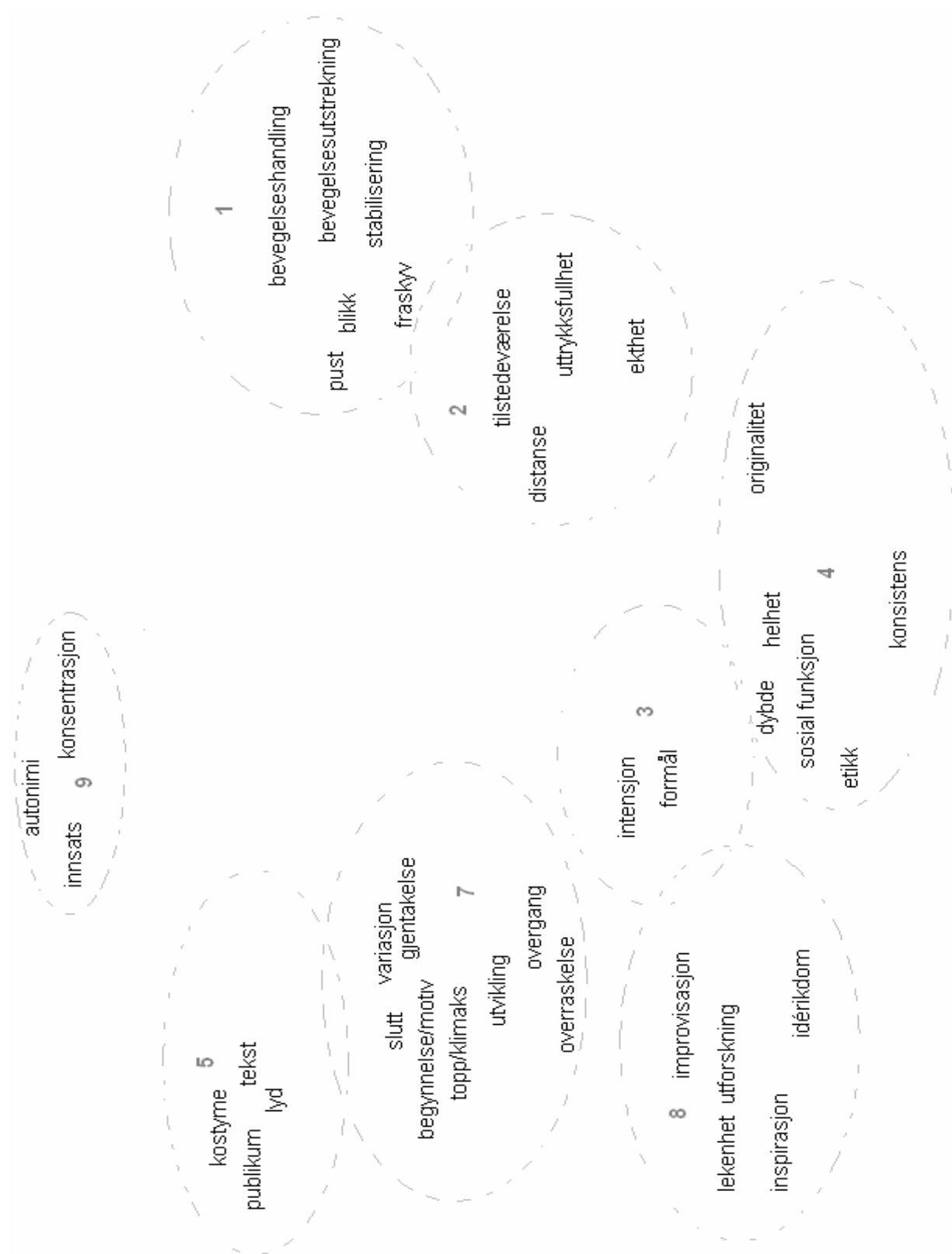
- 1) **Bevegelse (teknikk);**
 - *Bevegelseskvalitetene; Kraft¹⁵, tid¹⁶, rom¹⁷, flyt*
 - *Bevegelseshandlinger (Gester, hopp, snurr) og bevegelsesutstrekning*
 - *Bevegelsesredskaper; Stabilisering, fraskyv, blikk og pust*
- 2) **Fremføring (artisteri);** *Tilstedeværelse, distanse, uttrykksfullhet og ekthet.*
- 3) **Tema;** *Intensjon og formål.*
- 4) **Sjanger;** *Helhet, Sosial funksjon, dybde, konsistens, etikk, originalitet og stil*
- 5) **Ytre virkemidler;** *Publikum, kostyme, tekst og lyd.*
- 6) **Form;** *Overgang, begynnelse/motiv, slutt, topp/klimaks, overraskelse, utvikling, variasjon, gjentakelse.*
- 7) **Kreativitet;** *Utforskning, lekenhet, improvisasjon, idérikdom og inspirasjon.*
- 8) **Prosesskriterier;** *Innsats, autonomi og konsentrasjon*

Plassering på kartet viser følgende. Kriteriene på høyre side er knyttet til selve dansingen. Kriteriene til venstre er knyttet til koreografi. Kriteriene øverst er knyttet til de synlige aspektene ved dans og kriteriene nederst er kriterier som krever tolkning og er mindre synlige.

¹⁵ Kriteriet kraft rommer kriteriene; fraskyv og vekt

¹⁶ Kriteriet tid rommer kriteriene; timing, rytme, tempo, dynamikk, pause

¹⁷ Kriteriet rom rommer kriteriene; retning og linje



Figur 27. Prototyp basert på teori og praksis ved SFS. Tallene viser til kategorinavn. 1= Bevegelse, 2=Fremføring, 3= Tema, 4= Sjanger, 5= Ytre virkemidler, 6= Form, 7= Kreativitet og 8= prosesskriterier

Kapittel 5: Hypotetisk implementering av kriterier i kreativ dans

I dette kapitlet er fokus på kreativ dans i skolen. Kapitlet har en tredelt struktur. I den *første* delen sammenliknes prototypen utviklet i kapittel 4 med rådende undervisningsmodeller for kreativ dans i skolen. Prototypen brukes også som illustrerende eksempler for å sammenlikne de ulike modellenes styrker og svakheter. Dette gjør jeg i henhold til de to aspektene i) innhold (formål) og til den grad de ulike modellene evner å inkludere det komplekse og rike i utdanningssituasjonene som verken kan kvantifiseres eller telles og ii) muligheten undervisningsmodellene åpner opp for lærer til å vurdere elevene relativt objektivt. I den andre og tredje delen ser jeg på bruken av kriterier. I den *andre* delen gir jeg et eksempel på en erfaringsbasert kunnskap veilederne ved SFS mener lærere må ha for å kunne gi kvalifisert feedback på elevenes arbeider i dans. Denne kunnskapsbasen knyttes til Eisners (1985, 1991a) teori om kjennskap og kritikk. I den *tredje* delen gir jeg et eksempel på en ekvivalensteoretisk strategi funnet ved SFS. Denne strategien drøftes i lys av Kvernbekks (2005) teori om ekvivalens.

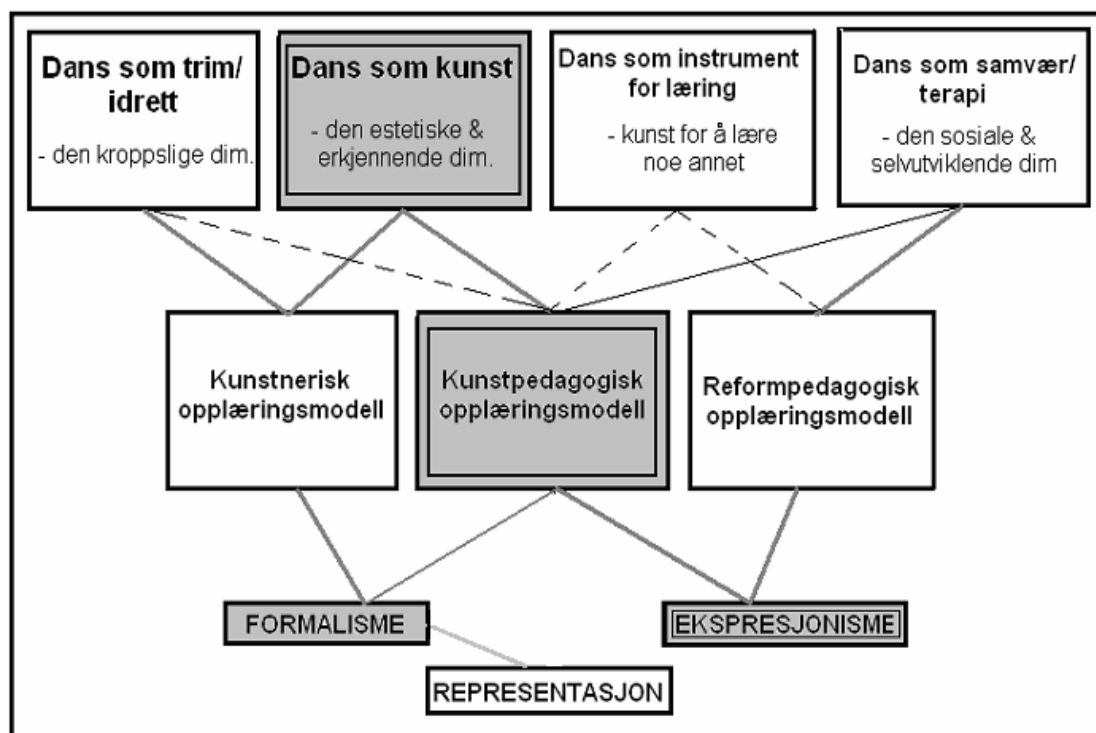
5.1. Tre undervisningsmodeller for kreativ dans

Det har utviklet seg flere tradisjoner for undervisning av kreativ dans i skolen. Det vanlig å skille mellom de to modellene: den reformpedagogiske undervisningsmodellen og den profesjonelle - eller kunstneriskopplæringsmodell (Glad 2002, Smith-Autard 2002). På 1970-tallet ble disse to modellene supplert med en tredje modell. Denne kalles gjerne for middelveimodellen (Midway modell) eller ”The art of dance model”¹⁸. Modellen ble presentert og utformet av Smith-Autard i 1976 (Smith-Autard 1976). Modellen er i følge henne selv den dominerende modellen for dans i skolen. Hun skriver; ”[The dance as art model is] The dominant and most advocated model for dance education” (Smith-Autard 2002 s.3). De tre modellene har ulik oppfatning om hva innholdet i danseundervisningen skal være. I følge Drewe (1996) er det tale om fire ulike tradisjoner som ser på dans som del av kroppsøvningsfaget, som kunst, som et pedagogisk verktøy og som terapi. Hvis vi går tilbake

¹⁸ Åse Løvset Glad (2002) har oversatt ”The art of dance model” til den kunstpedagogiske modellen.

til Jenssens (1987) taksonomi i kapittel 2 kan de fire tradisjonene Drewe (1996) beskriver knyttes til dans som trim, kunst og samvær. I følge Steen (Steen 1998) kan dans best beskrives ut i fra dens dimensjoner. Hun nevner den kroppslige dimensjon, den sosiale dimensjon og den estetiske – og erkjennende dimensjon (s.21–24). Den kroppslige dimensjonen kan da knyttes til dans som trim. Den sosiale dimensjonen kan knyttes til dans som samvær og den estetiske – og erkjennende dimensjonen kan til sist knyttes til dans som kunst.

Da jeg analyserte forskningslitteraturen oppdaget jeg at manglet et felles kommunikasjonsgrunnlag for diskusjonen omkring dans i skolen (Eliassen In press). For uten Jenssens (1987) taksonomi som blir hyppig brukt, refereres det til alt fra dansens dimensjoner, aspekter, perspektiver og tradisjoner (Eliassen In press). Under har jeg forsøkt å utvikle en modell med utgangspunkt i Jenssen (1987) taksonomi som inkluderer de tre undervisningsmodellene i dans. Jeg ønsker å knytte de tre undervisningsmodellene sammen med estetisk teori, dansens funksjon og dimensjon. Modellen er et forsøk på å samle ulike teorier som søker å kategorisere dans, som et utgangspunkt for den videre drøftingen. Modellen er en syntese basert på Jensen (1987), Steen (1998), Smith-Autard (2002) og Drewe (1996).



Figur 28. Undervisningsmodeller for kreativ dans. Modellen viser tre ulike opplæringsmodeller og deres forbindelse til estetisk teori, samt vektning av dansens ulike funksjoner og formål.

De stiplede linjene i figur 28 viser at det er en forbindelse, men at denne forbindelsen ikke er i fokus. De feteste linjene mellom boksene signaliserer at forbindelsen er sterk dvs. forbindelsen som er i fokus. Gjennom resonnementet som følger, blir det tydelig hvilke praktiske og filosofiske problemer de to ytterpunktene har (både den kunstneriske - og den reformpedagogiske i forhold til innhold/formål og muligheten for en relativ objektivitet)

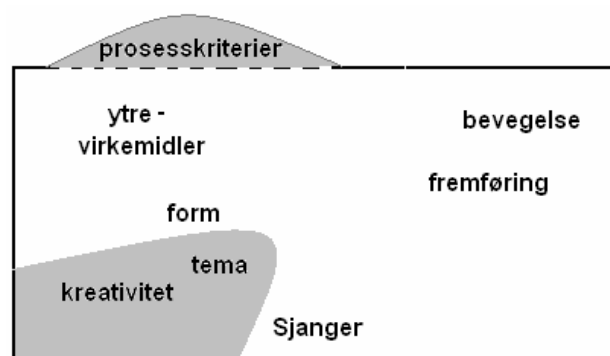
5.1.1. Reformpedagogisk opplæringsmodell – det ekspressive

Den reformpedagogiske opplæringsmodellen, som i hovedsak knyttes til første halvdel av det forrige århundre, bygger på en ekspressiv kunstteori (Smith-Autard 2002). Se figur 28. I følge Smith-Autard er kjernen i denne opplæringsmodellen ”...its emphasis on the process of dancing and its affective/ experimental contribution to the participant’s overall development as a moving/ feeling being” (2002, s.4). I denne undervisningsmodellen er det dansens sosiale, personlige og selvutviklende dimensjon som står i fokus, som Sheryle Drewe Bergmann (1996) kaller den terapeutiske tradisjonen (se figur 28). Hun skriver; ”The therapeutic potential of dance becomes obvious when dance theoreticians advocate creative dance as a means to help children develop positive self-concepts and self-acceptance” (Drewe 1996 s.22). Nøkkelbegrepene i denne modellen er prosess, individualitet, følelser, spontanitet, ekspressivitet, kreativitet og fantasi (Smith-Autard, 2002). Det filosofiske tankegods har sine røtter tilbake til Rudolf Labans (Laban 1948) overbevisning om at barnets dans skulle bygge på *naturlige* og *frie* bevegelser. Barnet ble oppfattet som fritt og skapende. Rudolf Laban mente at fridansen skulle stå i sentrum i skolen, ikke utviklingen av ferdigheter eller av evnen til å skape et produkt. Disse prinsippene fikk stor gjennomslagskraft og mange tilhengere verden over.

Kikker vi på kriteriekartet finner vi igjen dette innholdet nederst i høyre hjørne, under kategoriene kreativitet og tema.

Kategoriene er knyttet selve skapelsen av et kunstverk. Men som vi ser inkluderes ikke de andre kategoriene som form, ytre virkemidler, kontekst og relevans. Modellen inkluderer også ”prosesskriteriene” som ble

skilt fra de faglige kriteriene i prototypen. Dette er kriterier som ikke umiddelbart gir seg til kjenne i den ferdige dansen (produktet) og som i følge Edward C. Warburton (2006) og



Philpott (1986) er langt vanskeligere å bedømme objektivt enn de mer fysiske og kvantifiserbare kriteriene. Denne tradisjonen har måttet tåle mye kritikk. Kritikken kalles den ”ekspressive myten”, som i følge Steen (2006/2007) hadde lite med aktiv skaping av et kunstnerisk uttrykk å gjøre. Kjernepunktet i kritikken er knyttet til det terapeutiske aspekt, til Labans romantiske ideologi og til undervisningens subjektive base (Smith-Autard, 2002). Warburton (2006) går sterkt til angrep og formulerer kritikken slik; ”Laban’s moving/feeling experience is impossible to evaluate” (2006 s.8). I følge han kan ikke den mentale prosessen som foregår inne i hodet på studenten i den kreative prosessen observeres, og følgelig heller ikke bedømmes annet enn hvis på en eller annen måte manifesterer eg i selve produktet. Warburton (2006) utdyper; ”...no matter how good the process feels to young dancers, there must be some reflection on what has been produced in order to guide aesthetic and artistic growth and understanding” (2006 s.8). I følge David Best (1975) vil begrunnelser og fornuft bli upassende, irrelevant og selvmotsigende, til og med forstyrrende og destruktivt i forhold til spontaniteten av følelser som er essensiell i kreativ artisteri, for både den som fremfører og den som ser på (Best 1975). I følge Best fører det subjektivistiske syn på estetisk kvalitet til et seriøst profesjonelt og moralsk problem; ”For how can one hold such a view and consistently, continue to teach dance?” (1975 s.12). Med andre ord vil en lærer som underviser etter en reformpedagogisk modell, ikke kunne foreta en faglig vurdering av elevens aktivitet. Læreren har ikke tilgang til det som faktisk læres fordi det som læres kun befinner seg inne i hodet på den såkalt lærende og fordi det lærte ikke materialiserer seg i et produkt. Det studentene lager av trinn og dans er ikke noe mer enn subjektive uttrykk rotfestet i en subjektiv estetikk som verken er rett eller gal. Som Mary Joyce (1973), representant for denne retningen, uttrykker det; ”In creative dance there are no ”right” or ”wrong” (1973 s.1). Og i følge Graham McFee (2004) er dette den farligste formen for subjektivism, fordi den baserer seg på en type indre subjektivism som ender i relativisme av typen ’anything goes’ (McFee 2004). Han skriver;

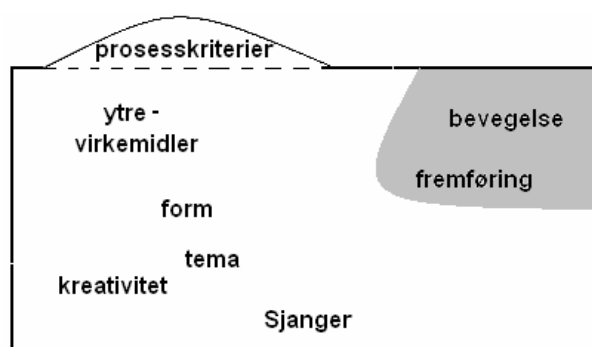
”...its judgements cannot manifest knowledge or understanding, since it makes no sense to contrast your knowledge with my ignorance or your understanding with my lack of it; any one ’view’ is as good (or bad) as any other. Further, there can be no teaching or learning in such an area, since the concept of learning implicitly compares the case of ignorance...with later knowledge. And this would make no sense if any view is as good as any other (2004 s. 93)

Oppsummert fanger denne opplæringsmodellen inn flere aspekt ved den skapende og kreative prosess. Den gir rom for det subjektive og individuelle uttrykket, samt til fantasi og skaperlyst. Utfordringen denne opplæringsmodellen står overfor er å inkludere en type

produkttenkning, der undervisningen faktisk ender i noe som læreren kan vurdere som inkluderer det særegne ved nettopp denne danseformen, nemlig kroppslige og fysiske, ved siden av de mer tekniske kunnskapene og ferdighetene.

5.1.2 Profesjonell opplæringsmodell – den formale

Hvis følelser, prosess, kreativitet og fri utfoldelse ble vektet i modellen over, vektlegges kunnskaper, ferdigheter, teknikk, produkt og trening i denne den profesjonelle opplæringsmodellen (Smith-Autard, 2002). Jeg har knyttet denne modellen til en formalistisk kunstteori (se figur 28) på grunn av modellens fokus på de formale elementene. I denne modellen er det dansens fysiske og estetiske dimensjon som her blir sentral. Den fysiske dimensjonen ved dans kjennetegnes nettopp av de fysiske og tekniske ferdighetene som navnet tilsier. Ferdigheter som balanse, motorikk, muskelbygging, leddmobilitet, kroppslig stabilitet og fysiologi. Når den kroppslige dimensjonen ved dans vektlegges som begrunnelse for dans i oppdragelsen kan man i følge Steen (Steen 1994) her referert fra Steen (1998) forstå opplæring i dans som en støtte til ”allsidig bevegelses læring og... god fysisk holdning” (Steen 1994 I: Steen, 1998 s.22). Den estetiske dimensjon forstås først og fremst i tilknytning til dans som kunst (Jenssen 1987, Smith-Autard 2002), og har å gjøre med både emosjonell og intellektuell stimulans, som derfor inkluderer refleksjon (Steen 1998 s.24). I følge Smith-Autard (2002) var hovedhensikten med denne danseopplæringen å; ”...produce highly skilled dancers and theatrically defined dance products for presentation to audience” (2002 s.4). Innholdet i disse danseklassene var teknikker som var forhåndsdefinerte ut fra den ulike stilen som skulle læres, som f.eks. Graham teknikken eller Cunninghamteknikken



Kikker vi på kriteriekartet finner vi disse kriteriene igjen øverst i venstre hjørne. Dette er kriterier som i utgangspunktet er forholdsvis lette å få øye på i den ferdige dansen. I følge Warburton (2006) har den profesjonelle modellen en bestemt form for fysisk tilnærming. Vekten er på

sluttproduktet som i motsetning til den reformpedagogiske modellen i stor grad gjør det mulig å vurdere studentenes dans (Warburton 2006 s.8). Smith-Autard (2002) uttrykker det slik;

"It could be said then that the professional theatre dance model has shown the way towards greater accountability as an antidote to the over-indulgent subjectivity upheld by those perpetuating the educational model" (2002 s.17)

Men det skulle vise seg at også denne modellen har måttet tåle kritikk i henhold som modell til bruk i skolen. Kritikken retter seg i hovedsak mot overfokuseringen på den fysiske dimensjonen og på teknikk og på det smale synet på danseerfaringen i skolen der det estetiske så godt som uteblir (Smith-Autard 2002, Warburton 2006). I følge Smith-Autard (2002) kreves det at studentene bruker så mye tid på teknikktrening, at det ikke blir tid igjen, i den korte stunden eleven har dans i ungdomskolen, til å egen skapelse og komposisjon der spesifikke fysiske og tekniske kriterier isoleres, kvantifiseres og måles. På den andre siden legges det liten vekt på det kognitiv, emosjonelle og det estetiske som også er en del av denne undervisningen. Hun skriver at studentene riktig nok blir svært erfarne (skillfull), men;

"....would remain ignorant of dance as a richly diversified whole. This constituted a very narrow dance experience which could hardly be called dance education" (2002 s.7). I følge henne vil ingen god danselærer begrense undervisningen til denne formen for trening. Warburton (2006) skriver; *"The discrete skill focus and single summative evaluation are clearly non-educational" (s.8).* I følge Smith-Autard (2002) er ikke fremføring det eneste aspektet ved dans som kan vurderes objektivt. Hun skriver at alle tre områdene innenfor kreativ dans har potensial for å bli objektivt testet; *"Hence all three strands of the art of dance modell – creating, performing and appreciating – offer potential for objective testing" (2002 s.17).* I følge Smith-Autard (2002) fikk aldri denne modellen stor gjennomslagskraft i Europa, mest skeptisk var barneskolelærerne som fortsatte å undervise etter Labans system.

Oppsummert fanger denne opplæringsmodellen inn de fysiske, observerbare og mer kvantifiserbare aspektene ved dans. Problemet med denne modellen er at kun et lite aspekt ved kreativ dans blir fanget inn. I følge Philpott (1986) er nettopp utfordringen å knytte bedømminger i dans også til de mindre kvantifiserbare kriteriene som for eksempel formidlingsevne som ikke lar seg observere direkte. Hun skriver;

"...If dance were only about skilful body management and technical competence, finding appropriate criteria and employing them in practice would not be difficult... [but] this is only part of the whole complex picture. Appropriate criteria must also be found for the more subjective and less quantifiable aspects of the dance performance. Skills of projection and communication are no less important than skills of bodily technique" (1986 s.167)

Utfordringen denne opplæringsmodellen står overfor, er å inkludere de mindre kvantifiserbare kriteriene (som skaperevne, fantasi, individuelle etc., samt form, og helhet) slik at dansens kompleksitet fanges inn. Disse kriteriene er i følge Philpott (1986) langt vanskeligere å vurdere. I følge Elliot Eisner (1985) kreves det at læreren eller evaluator er kjennere av faget dans, se kapittel 5.2.

5.1.3. Kunstpedagogisk opplæringsmodellen – en middevei

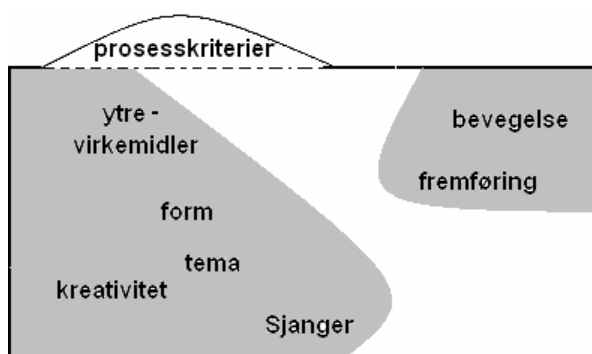
Det er i dag innenfor den engelske tradisjonen vi finner den mest etablerte modellen for undervisning i dans i den obligatoriske allmennopplæringen. Modellen er utformet av danseforskeren Smith-Autard (2002) som har høstet stor anerkjennelse verden over for sitt arbeid (Glad 2002, Grönlund 1998, Warburton 2006). Modellen er basert på de to motstridende undervisningsmodellene over og går derfor under tilnavnet *Middeveimodellen* (The midway model). I følge Smith-Autard selv bringer denne undervisningsmodellen også inn noen nye ideer. Innholdet i modellen blir beskrevet som de tre prosessene å skape, fremføre og verdsette. Resultatet blir beskrevet av produktet av de tre prosessene. Produktet kan da beskrives som dansekomposisjon, fremføring og verdsetting. I følge Smith-Autard kan produktet vurderes. Hun skriver;

"The products – dance compositions, dance performances and dance appreciation – are the outcomes of their learning and it is these products that can be assessed" (2002 s.29).

Det særegne i dette konseptet er at modellen både skal gi bidrag til artistisk, estetisk, og kulturell utdanning. Undervisningsmodellen vektlegger det estetiske ved kunst, med en kombinasjon av ekspressiv og formalistisk kunstteori (se figur 28). I følge Drewe (1996) er nettopp det estetiske dansens sterkeste kort. Dansens som undervises i blir da undervist i fordi den blir anslått å ha verdi i seg selv. Ikke på grunn av andre effekter som det fysiske, terapeutiske eller pedagogiske. Drewe (1996) avviser ikke at dansen også kan ha slike positive bieffekter.

Kikker vi på kriteriekartet (øverst på s.127) ser vi at det er stort sammenfall. Ved at de fysiske kvantifiserbare aspektene i den profesjonelle modellen tones ned, frigjøres tid til å fokusere mer på det skapende og kreative. Og ved at en type produkttenkning inkluderes i den reformpedagogiske modellen, knyttes det kunnskaper og ferdigheter til denne undervisningsmodellen. En kombinasjon av disse to modellene vil kunne gjøre at elevene

eller studentene faktisk får tid til å lage egne danseuttrykk samtidig som de utvikler ferdigheter som behøves for å danse dansen sin. Imidlertid har også Smith-Autard måttet tåle kritikk. I følge Larry Lavender (1996) rammes nemlig Smith-Autard (2004) av sin egen kritikk av den reformpedagogiske modellen. I følge ham legger hun selv til grunn et subjektivistisk kriterium for vurderingen av dans når hun skriver;



”...inextricably bound with intellectual reflection on any level are the feelings of pleasure that an aesthetic work of art evokes in an onlooker. Each person experiences this pleasure in varying ways and in different degrees, but – in judging art – it is the fundamental criterion. Above all, therefore, the most important question to ask the viewer and the composer in relation to his/her work, is whether or not the work was pleasing ‘did you like it?’ (Smith-Autard 2004 s.167)

I følge Lavender (1996) konkluderer Smith-Autard etter å ha listet opp over 50 interessante spørsmål en kan stille dans i tilknytning til evaluering, med at; ”...the fundamental standard for judging art is ‘pleasure’, og at; ”...did you like it’ is ‘the most important question to ask’ about a work of art” (Lavender 1996 s.26). I følge ham er dette en feilslutning, da bedømmelser ikke er følelser eller smak. Lavender argumenterer for at vurdering i dans må refererer til egenskapene som dansen består av. Men er det mulig å vurdere dans uten referanse til egen smak? Svaret på dette spørsmålet er i følge Drewe (1996) av enorm betydning for kreativ dans i skolen, men som jeg av plassmessige grunner ikke kan gå nærmere inn på her. Jeg vil kun oppsummere hovedpoenget her. Hvis danseaktiviteten er av rent subjektiv karakter kan aktiviteten ikke læres. Et fag som ikke kan læres får problemer med å legitimere sin rettmessige plass som utdannende aktivitet (For videre lesning se for eksempel (Drewe 1996, Lavender 1996, McFee 1994)

Til tross for kritikken, lykkes Smith-Autard langt på vei i å utforme et teoretisk rammeverk for opplæring i kreativ dans i skolen som favner inn det beste fra to verdener. I følge Warburton (2006) klarer hun å forene fleksibiliteten i Labans modell med teknikktreningen i den profesjonelle danseverden. Hun skaper på denne måten en bro mellom to diametralt motstridende modeller ved å blande ulike vurderingsdimensjoner, praksiser og hensikter. Kunnskap, ferdigheter, teknikker og produkt tilføres til det kreative og skapende, mens det

individuelle, følelser og fantasi inkluderes i fremføringen. Utdannelsen reduseres verken til det fysiske og kvantifiserbare og heller ikke til bare følelser. Dette kan legge til rette for et fag med legitim plass i grunnopplæringen som muliggjør en vurdering i dans som også inkluderer mindre målbare kriterier som kommunikasjon og kreativitet. Men hvis disse kriteriene skal kunne vurderes og lærerens smak ikke skal være det fundamentale kriterium må det ligge et annet kriterium til grunn. I følge en rekke ulike danseteoretikere som Larry Lavender, Graham McFee og Sheryle B. Drewe (Drewe 1996, Lavender 1996, McFee 1994) er dette kriteriet egenskaper i dansen selv. Det vil si det som finns i dansen og som læreren kan se og høre. Danseteoretiker og pedagog Pauline Hodgins sier det slik;

The evaluation of any dance which rests upon experiential values can only be valid or worth consideration if the experience cited relates directly to the dance. Although the evaluation will be "personal" in the sense that it has to do with how the individual experience the dance...the reasons for the experience, opinion and judgment are found in the features, forms, characters, qualities, meanings of significance of the dance itself" (Hodgens I: Lavender 1996 s.28)

Men for å kunne se og høre hva som faktisk er der kreves det i følge lærerne ved SFS kompetente lærere som kan se, oppfatte og kommunisere dansens kvalitet. Jeg vil nå forlate diskusjonen om kriterier, vektning og undervisningsmodeller. De siste to delkapitlene vil jeg bruke på å diskutere *bruken* av kriterier knyttet til kjennskap og metakunnskap.

5.2. Kjennskap og kritikk – forutsetninger for å vurdere dans

Pedagogene ved SFS fortalte meg at de la mye anstrengelse i å gi gode tilbakemeldinger til studentene. De fortalte at dette krevde at de selv var svært konsentrerte. De understreket at en god tilbakemelding krevde god kjennskap til dans og kunst. Veileder 4 sa dette på intervjuet;

"Du må kjenne kunst for å gjenkjenne kunst... Vi har erfart mye gjennom mange år, vært mye ute i feltet... man opparbeider seg et trenet øye, men også en slags menneskeerfaring" (16/6)

Veileder 5 sa; "... en må spørre seg selv *hvorfor likte jeg det og ikke det?* [Så må en] prøve å sette ord på dette. Det er [også] viktig at studentene får sette ord på hva de ser. Det vil si at hver lærer også må utvikle et vokabular" (16/6). Pedagogene peker på to ting. For det første peker de på en helt eksklusiv erfaringsbasert kunnskap som læreren må ha for å kunne gi en kvalifisert tilbakemelding og for det andre må læreren kunne artikulere og beskrive denne erfaringen. De bruker ord som *trenet øye* og det å utvikle et *vokabular*. Eliot W. Eisner (1985)

har utviklet en teori om kjennskap og kritikk. Jeg skal bruke teorien som et forsøk på å forstå hva pedagogene legger i det å ha et a) trenet øye og b) utvikle et vokabular. Til førstnevnte vil jeg benytte meg av begrepet *kjennskap* (Connoisseurship) og til sistnevnte begrepet *kritikk* (Criticism). Teorien til Eisner er et forsøk på å fange inn og åpne opp det komplekse og rike i utdanningssituasjonene, som verken kan objektiviseres, kvantifiseres, måles og telles (Eisner 2005).

5.2.1. Kjennskap – et trenet øye

I følge Eisner (1985) relateres *kjennskap* til en hver form for ekspertise innen et hvilket som helst område. Han skriver at klasserommet trolig er et av de mest komplekse områdene en kan ha kjennskap til. En kjenner kan sette pris på de kvaliteter som utgjør objektet, situasjonen eller hendelsen, men kjenneren trenger ikke nødvendigvis å like det han eller hun ser. I følge Eisner handler det om en type bevissthet eller åpenhet og en forståelse av kvalitetene og det signifikante. Eisner (1985) gir et eksempel fra et felt som er mindre komplisert enn utdanningsfeltet; en vinkjenner. Vinkjenneren har i følge Eisner utviklet gjennom en lang og grundig interesse for vin en gastronomisk palett. Når vinkjenneren smaker på vinen er han eller hun i stand til å skille og kjenne forskjell på en rekke små nyanser og subtile kvaliteter. Vinkjenneren har også en rekke teknikker som han eller hun tar i bruk for å vurdere vinens kvalitet. Han nevner; sammensetning, farge, lukt, ettersmak, napp og smak som eksempler på attributter som vinkjenneren er oppmerksom på. Vinkjenneren sammenlikner også vinen han smaker på med tidligere viner han eller hun har erfart og vurdert. På bakgrunn av alle smakserfaringene vurderer han til slutt vinens kvalitet. Eisner (1985) skriver;

”His conclusions about the quality of wines are judgments, not mere preferences. Judgments, unlike preferences which are incorrigible, can be grounded in reasons, reasons that refer back to the wine’s qualities and to other wines of the same variety” (1985 s.104).

I følge dette kan kjenneren begrunne vurderingen sin med referanse til kvaliteter i det som vurderes. Kjennskap krever derfor erfaring og som Eisner (1991) skriver;

” Connoisseur someone who have worked at the business of learning how to see, to hear, to read the image or text and who, as a result can experience more of the work’s qualities than most of us” (Eisner 1991b s.174).

Kjennskap stiller ingen betingelser til artikulasjon og meddelelse. Erfaringen foregår ofte tvert i mot i det stille og er i hovedsak privat; "One can be a connoisseur of fine wine without uttering a word about its quality" (Eisner 1991a s.85).

Oppsummert betyr dette at hvis lærere i kreativ dans i skolen skal være kjennere så må de ha utviklet hva SFS og Eisner (1991b) kaller et *opplyst øye*. De vil si at de kan få øye på de ulike kvalitetene og nyansene de ulike dansene består av samt at de kan sette dansene inn i en tradisjon og en samtid. De har utviklet en rekke teknikker som de kan ta i bruk når de skal vurdere dansenes kvalitet. Læreren er oppmerksom på egenskaper eller kriterier som tid, rom, kraft, flyt, intensjon, sosial funksjon, dybde, tilstedeværelse etc. Videre vil denne læreren kunne vurdere de kvantitative kriteriene ved siden av de mer kvalitative og mindre observerbare kriteriene som middelveimodellen kjennetegnes av. På bakgrunn av erfaringen og tidligere erfaringer kan læreren vurdere dansen som god, mindre god eller dårlig.

5.2.2. Kritikk – gode og presise tilbakemeldinger

Kjennskap er i hovedsak et privat anliggende og har i følge Eisner (Eisner 1991a) ingen sosial eller offentlig nytte. Det hjelper med andre ord ikke novisen at en annen har kjennskap hvis ikke kjennskapen artikuleres, begrunnes eller kommuniseres. Kritikerens gir i følge Eisner (1991a) kjennskapen et offentlig fjes (s.85). I følge han er kritikken kunsten å avsløre. Han skriver; "Educational critics and critics of the arts share a common aim; to help others see and understand" (1991a s.3). Kritikerens setter ord på den private opplevelsen slik at andre mindre sofistikerte eller sofistikerte bare på andre område kan forstå, se og erfare det kritikerens har erfart. En erfaring som ellers hadde forblitt ukjent for novisen. Hovedformålet med kritikken er i følge Eisner (1991a) pedagogisk. Han refererer her til John Dewey (1934 s.324); "The aim of criticism is the re-education of the perception of the work of art" (Dewey 1934 I: Eisner 1991a s.85). Med utdannende mener Eisner at kritikken skaffer til veie material som persepsjon og forståelse avhenger av. For at kritikerens skal kunne gjøre dette må han ha funksjon som kjenner. En kan derfor i følge Eisner være en fantastisk kjenner uten å være kritiker, men man kan ikke være kritiker uten å være kjenner. Kritikers rolle i utdanningssammenheng har i følge Eisner (2005) tre dimensjoner; beskrive, tolke og evaluere (Eisner 2005 s.41). I korte trekk handler beskrivelse om å lage et portrett av kvalitetene i klasserommet; over spørsmål som stilles, tid brukt på diskusjoner etc., uten at det gås i dybden. Tolkningen handler om forståelse og signifikans, dvs. hva ulike handlinger betyr. Det siste aspekt, evaluering, handler om å sette utdanningsverdi på det som foregår.

Oppsummert betyr dette at hvis lærere i kreativ dans i skolen skal være kritikere så må disse lærerne også være kjennere. De må kunne dele sine erfaringer med elevene slik at elevene også kan bli kjennere og kritikere av dans. Disse lærerne kan gjenkjenne ikke bare en god dans, men de kan også tolke, vurdere, beskrive, artikulere, formidle og begrunne hvorfor dansen er god og verdifull. Dette gjør han eller hun ved å referere til egenskaper eller kriterier i dansen selv. Kritikerer gjør vurderingen tilgjengelig for andre. Vurderingen er åpen for kritikk, diskusjon og at andre kan lære av vurderingen du gjør. I følge McFee (1994) var det nettopp dette som gjorde at vurderingen ble holdbar og pålitelig. Han skrev; "Being public and shareable in this sense is the same as being objective" (s.178).

Men undersøkelser viser at lærere som skal undervise i dans i skolen mangler dansefaglig kompetanse og har en lav eller lunken holdning til dans (Eliassen 2006, Jacobsen 2003). Einar B. Jacobsen skriver;

"... "dans" er dårlig ivaretatt og lavt prioritert i skolens kroppsøvfingsfag... En viktig grunn til denne status kan selvfølgelig være lærernes holdning til "dans"... Meget viktig er også lærernes erkjennelse av mangelfull kompetanse til å undervise i "dans". Behovet for etterutdanning synes således å være stort" (Jacobsen 2003 s.11)

Pedagoger som ikke er kjennere av dans vil både kunne få problemer med å se og gjenkjenne de ulike kvalitetene og nyansene en dans består av. De vil også få problemer med å skille god fra dårlig dans samt å artikulere, formidle og begrunne vurderingen de gjør. Faren er at de mer kvalitative og mindre observerbare kriteriene som middelveimodellen kjennetegnes av, blir redusert til fridans på den ene siden eller teknikk og idrett på den andre siden.

Tilbakemeldingene kan også bli så vage og generelle at de vanskelig lar seg dokumentere.

Undersøkelser viser at kroppsøving og kunstfagene er på topp i klagetoppen i forhold til vurdering i Osloskolen. Over 50 % av elevene som klaget i ungdomskolen fikk medhold. Utdanningsdirektør Bjørg Ølstad hos Fylkesmannen i Oslo og Akershus sier i en uttalelse til Aftenavten, 8.mars 2006;

"Det som bekymrer oss, er at de praktiske og estetiske fagene skiller seg ut i klagestatistikken. Kommunene bør vurdere om kompetansen til lærerne i disse fagene er god nok" (Ølstad 2006 s.12)

Det rapporteres om at lærerne i disse fagene slurver med å begrunne karakterene (2006, s.12). I forbindelse med forundersøkelsen ved SFS telefonintervjuet jeg syv grunnskolelæreres holdning og undervisning i dans og kreativ dans¹⁹. Kun én lærer fortalte at han vurderte elevene sine i dans. De andre informantene i den grad de underviste i dans, sa de vektla innsats og deltakelse (Eliassen 2006 s.24). I forhold til vurdering, men ikke minst i forhold til utvikling av faget dans, mener jeg det bør stilles like høy krav til lærere som underviser i dans, som til lærere som undervise i musikk, kunst & håndverk, og matte for den sakens skyld. Stein Aabø (2006) kommenterer dette med fagkompetanse i lederen i populæravisen Dagbladet 7. november 2006; ”Plutselig er alle enige... Lærerne må kunne fagene de underviser i. Underforstått; En mattelærer uten formell undervisningskompetanse i matematikk er ikke bra” (Aabø 2006 s.3). Jeg vil tilføye at en lærer i dans uten formell undervisnings – og dansekompetanse er heller ikke bra. En lærer uten kompetanse i dans vil stå over en rekke utfordringer når han eller hun skal vurdere dansens kvalitet. Knyttet til det å kunne skille mellom gode eller mindre gode danser og til å artikulere og begrunne hvorfor dansen er god eller mindre god. Vurdere, artikulere og begrunne dans er viktig for å sikre holdbarhet og pålitelighet i undervisnings- og vurderingssammenheng, for elevens læringsprosess og for at virksomheten skal kunne sies å ha en utdanningsverdi.

5.3. Et eksempel på en ekvivalensteoretisk strategi – dansene er forskjellige men likeverdige

I det siste lille avsnittet i oppgaven vil komme med et eksempel med utgangspunkt i materialet ved SFS. Gjennom observasjonene ved SFS fikk jeg ikke bare innsikt i hvilke kriterier veilederne *har* og vekter men også hvordan veilederne *brukte* kriteriene. Det er en fare forbundet med et kart lik det jeg har utviklet. Faren er i følge veilederne knyttet til anvendelsen og bruken av kartet. Samtlige veiledere var skeptiske til *kriterielister* dansen skulle ha tilfredstilt for å kunne kvalifisere som en god dans. Veilederne ved SFS mente at danser som er svært forskjellige like fullt kan være likeverdige fordi de tilfredstilte ulike sett av karakteristika som kvalifiserer som dans god dans. Det er derfor legitimt å spørre; *Hva vil det si å ha laget en god dans?* Tone Kvernbekk (Kvernbekk 2005) beskriver to ulike

¹⁹ De syv lærerne hadde vært tilknyttet til barnekulturprosjekt ved SFS januar og februar 2006.

strategier for *måloppnåelse* i forbindelse med det å være en kritisk tenker. Hun beskriver en streng og fleksibel forståelse av hva det vil si å ha nådd et mål. Den strenge strategien går ut på at én og bare én tilstand av disposisjoner og evner utgjør måloppnåelse. Den fleksible går ut på at ulike trekk og ulike kombinasjoner av evner, disposisjoner og ferdigheter kvalifiserer som måloppnåelse. Hun tenker seg at ulike kombinasjoner av lave og høye verdier (gradering) på forskjellige parametere kan gjelde som ekvivalentiske tilstander. I følge Kvernbekk resonnerer man ekvivalensteoretisk i det siste tilfelle. Kvernbekk mener at vi må anerkjenner at folk kan ha ulike sett av karakteristika og likevel være kvalifisert (s. 116) og skriver;

”Hvor hardt må du så jobbe, og hvor velinformert må du være? Det er ikke vanskelig å se for seg at ulike personer kan ha høye og lave verdier på forskjellige parametere, men likevel kvalifisere som kritiske tenkere fordi tilstanden vurderes å være ekvivalente. Forskjellig, men likeverdig” (2005 s.115–116)

Veilederne ved SFS argumenterer mot den strenge forståelsen som sier at bestemte forhåndsdefinerte mål må være tilfredstilt for at målet om å ha laget en god dans skal være nådd. De argumenterer mot en bruk av kriterier som sier at for eksempel målene; kraft, kostyme, iderikdom, slutt, topp/klimaks, og overraskelse må være tilfredstilt for at dansen skal være god. De resonnerer ekvivalensteoretisk når de argumenterer for at svært forskjellige like fullt kan være likeverdige fordi de tilfredstilte ulike sett av kriterier som kvalifiserer som dans god dans. Veileder 1 sammenliknet høy kvalitet med karakteren A og fortalte at; ”Hvis det skal være ’karakteren A’ – så må noe fungere i hver av disse sirklene [hun peker på modellen sin] så blir det deretter. Hvis jeg skulle sette karakter så måtte jeg tenke sånn”. Hun ga et eksempel på en student som hadde problemer med begynnelse, slutt, rombruk og kostyme. Hun sa;

” Der var det en svakhet her [veilederen peker på de to kategoriene dramaturgi og virkemidler i modellen sin, figur 7], men fordi dette [hun peker på den innerste sirkelen der det står kropp, tilstedeværelse, energi] fungerte, så ble det ikke et stort problem... Det er veldig mye fungerer hvis dette [peker på den innerste sirkelen] fungerer. Man kan tillate seg å gjøre mye, hvis en har mye tilstedeværelse... men hvis en student skulle få toppkarakter, så måtte den hatt bevissthet i alle disse sirklene” (127;46).

I følge denne veilederen hadde denne studenten fått lav skåre på kriteriene knyttet til de to kategoriene ”dramaturgi” og ”virkemidler”. I dette tilfelle var det spesielt rombruken, begynnelse, slutt og kostymebruk som var spesielt svakt i følge denne veilederen. Men fordi studenten hadde skåret så høyt på kriterier i den innerste sirkelen (se figur 7) knyttet til

”tilstedeværelse” og ”energi” oppveide dette for svakhetene. Dansen vurderte hun som god. Her ser vi at veilederen bruker en ekvivalensteoretisk tenkemåte. Hun peker på fire svakheter knyttet til fire kriterier hun mener er mindre viktige som blir oppveid av to kriterier som hun holder høyt. I følge Eisner (1985) er det nettopp slike kunnskaper kjenneren har. Kunnskap om det signifikante og verdifulle ved et objekt, en situasjon eller hendelse. På bakgrunn av kunnskap om det signifikante og verdifulle kan kjenneren vurdere dansene på en fleksibel måte der ulike kriterier og kombinasjoner av kriterier kan tilfredsstillende en god dans. En god dans kan være en dans som tilfredsstiller kriteriene ”rom”, ”intensjon” og ”originalitet”, men skårer lavt på kriteriene ”koordinasjon”, ”overraskelse” og ”flyt”. Men en god dans kan også være en dans som tilfredsstiller kriteriene ”tid”, ”helhet” og ”tilstedeværelse”, men som skårer lavt på ”konsistens”, ”innsats” og ”autonomi”. Poenget er at veilederne ved SFS har kunnskap om bruken av kriterier. De har kriterier for å bruke kriterier, altså metakriterier. I følge Kvernbekk (2005) er det nettopp dette evalueringen forutsetter. I følge henne er kriterier riktig nok viktige, men hun hevder at kriteriene ikke er tilstrekkelig; ”... fordi man også trenger prinsipper for å avgjøre forskjellighet og likeverdighet på basis av kriteriene” (Kvernbekk 2005 s.118). Hun fremhever at antall mulige tilstander er stort, og at ingen teori kan spesifisere dette i detalj (s. 117). Sadler (1989) kan brukes til støtte for en slik tenkning. I følge ham består kvalifiserte vurderinger av å kunne velge de mest relevante kriteriene ut i fra et helt hav av potensielle kriterier (large pool) og begrunner vurderingen ved å referere til dem. Han skriver;

The competent judge is able not only to make an appraisal, but also to decide which criteria are relevant, and to substantiate a completed judgment by reference to them. In many cases, the teacher ...may find that a fixed set of criteria is not uniformly applicable to different student responses...Professional qualitative judgment consists in knowing the rules for using (or occasionally breaking) the rules. The criteria for using criteria are known as metacriteria” (1989 s.124).

Hvis vi forsøker å tenke oss en ekvivalensteoretisk tilnærming til kreativ dans i skolen vil bruken av kriterier, la oss si det kartet jeg har utviklet, i følge dette kreve en tilleggskunnskap. Lærere vil muligens komme lengre med kriterier enn uten, men vil vurderingen bli mer holdbar og pålitelig med kriterier hvis læreren ikke har kriterier for å bruke kriteriene? Læreren som skal vurdere kreativ dans må kjenne til og kunne oppdage de aller viktigste kriteriene som den enkelte dans består av ut i fra stil, sjanger men også læreplan og oppgaveløsning. En profesjonell lærer vil ikke la seg skremme av mangfold og kompleksitet i virksomheten, men verdsette variasjon og det særegne som hvert enkelt danseuttrykk består

av. I følge argumentasjonen i dette kapitlet er til syvende og sist læreren ansvarlig for vurderingens holdbarhet og pålitelighet. Som McFee (1994) sa; "In this way, accountability is dependent on teacher-professionalism" (1994 s.180).

5.4. Oppsummering

I dette kapitlet fant jeg ut at prototypen utviklet i kapittel 4 hadde store likhetstrekk med den kunstpedagogiske opplæringsmodellen. Vi så at middelveimodellen fanget inn det 'rike' og komplekse i danseaktiviteten ved å inkludere en eller annen form for kunnskap, ferdighet, teknikker og produkt på den ene siden og kreativitet, individualitet og særegenhet på den andre siden. På bakgrunn av dette kan det virke som om prototypen er egnet som utgangspunkt for videre forskning på kriterier for vurdering av kreativ dans i skolen. De siste to delkapitlene handlet om bruken av kriterier knyttet til kjennskap og metakunnskap. Kunnskap veilederne ved SFS med støtte i teori, hevder er nødvendig for å kunne gi kvalifisert feedback på elevenes arbeider i dans, der de mindre kvantifiserbare og observerbare kriteriene blir inkludert. Jeg viste til forskningsresultater som kan tyde på at lærere som underviser i dans i skolen mangler tilstrekkelig med fagkompetanse, og argumenterte for at vi bør stille samme krav til alle lærere i alle fag som underviser i skolen. Jeg avrundet kapitlet med å si at holdbarheten og påliteligheten til vurderingen til syvende og sist beror på lærerens profesjonalitet og dansekompetanse.

Kapittel 6: Konklusjon og vei videre

Under problemstillingen i innledningen ønsket jeg å finne svar på følgende spørsmål;

Er det mulig å finne frem til etablerte faglige kriterier for vurdering av kreativ dans i skolen, i rådende danse – praksis og teori?

For å undersøke problemstillingen har jeg prøvd å besvare delspørsmålene som jeg satte frem i innledningen. Dette er knyttet til praksis (kapittel 3), knyttet til teori (kapittel 4) og hypotetisk implementering (kapittel 5).

6.1. Konklusjoner

6.1.1. Praksis

I innledningen stilte jeg følgende spørsmål knyttet til praksisstudiet;

- *Kan man finne kriterier for vurdering av kreativ dans i skolen hos en av de profesjonelle norske danseinstitusjonene, og i så fall hvilke?*
- *Gis kriteriene vekt, og i så fall hvilke kriterier anser de som viktige og uviktige?*

For å finne frem til svar på disse delspørsmålene fant jeg frem til en privat ballettskole for samtidsdans i Oslo. På bakgrunn av min egen kjennskap til dansefeltet og til SFS hadde jeg en viss anelse om at denne skolen muligens kunne ha visse likhetstrekk med kreativ dans.

Gjennom å følge prosjektet ”Kroppen min” klarte jeg etter et møysommelig arbeid å finne frem til kriterier veilederne brukte og vektet i forbindelse med dette prosjektet. I begynnelsen av dette arbeidet hadde jeg ambisiøse planer. Jeg ønsket både å utvikle en finmasket og komplett taksonomi samt at jeg ønsket å inkludere kriterienes ulike dimensjoner. Jeg var på dette tidspunkt svært inspirert av tenkningen til Strauss & Gorbins (1990). På bakgrunn av materialets omfang og tiden jeg hadde til rådighet bestemte jeg meg for å ta utgangspunkt i SFS egen systematikk og utarbeidet kriteriekartet etter prinsippet; Jeg tar et kriterium og plasserer det der det hører mest hjemme ut fra materialet ved SFS. Dette ente med at noen av kriteriene har forgreininger til mer underordna kriterier som for eksempel kriteriene ”tid” og ”energi”, mens andre ikke har det som for eksempel ”flyt”.

I forhold til delspørsmål en gav undersøkelsen forholdsvis tydelige svar. Det var mulig å finne frem til kriterier ved SFS. Jeg fant til sammen 91 stykker der jeg vurderte 22 som underordnede. Veilederne hadde flest kriterier knyttet til skapelsen av en dans. 71 % av tilbakemeldingene var knyttet til det studentens koreografiske arbeidet. Kriteriene jeg fant var:

- ❑ Kropp; *Tid (timing, rytme, tempo, dynamikk, pause), rom (retning, linje), energi (intensitet, kraft, fraskyv, vekt, stabilisering), blikk, pust, balanse (sentrert), flyt, uttrykksfull, originalitet, mykhet, koordinasjon, sirkulære, temperatur og harmoni*
- ❑ Tema; *intensjon, formål, uttrykksbehov (drivkraft), standpunkt og budskap*
- ❑ Uttrykk; *helhet, sosial funksjon (relevans), dybde, konsistens, ekthet, etikk*
- ❑ Integritet; *trygghet (beauty, moden), selvtillit, tillit, autonomi, åpenhet, nærhet, stolt, oppriktighet*
- ❑ Virkemidler; *tekst (stemme, diksjon), publikum, kostyme, tittel og lyd.*
- ❑ Kreativitet; *Utforskning, mot, ekspansjon, idérikdom, improvisasjon, lekenhet, improvisasjon, intuisjon og fantasi*
- ❑ Dramaturgi; *overgang, topp, utvikling, begynnelse, slutt, brudd og overraskelse*
- ❑ Dedikasjon; *distanse (humor), verbalitet (terminologi), deltakelse, innsats, memorere, innøving, motivasjon, systematisk, konsentrasjon, samarbeid, seriøsitet, glede gjennomføring og grundighet*
- ❑ Tilstedeværelse; *tilstedeværelse og spillforståelse.*

I forhold til delspørsmål to er det her knyttet større usikkerhet til frekvensanalysen. Dette skyldes delvis at kriteriene ikke er på samme nivå og delvis at kategoriene ikke er like store. På bakgrunn av både kvalitative og kvantitative analyser viser materialet likevel tendenser som peker i samme retning. De kriteriene jeg er tryggest på er de fem viktigste kriteriene. I denne gruppen sammenfaller vekting på intervju og frekvensanalysen i stor grad. På bakgrunn av dette fant jeg ut at;

- ❑ Essensielle kriteriene er; *rom, tid og intensjon*
- ❑ Svært sentrale kriteriene er; *energi og helhet*
- ❑ Viktige kriterier er; *utforskning, idérikdom, autonomi, trygghet, tilstedeværelse, uttrykksfull, pust, formål, tekst, dybde, originalitet, distanse, ekthet, uttrykksbehov, overgang og sosial funksjon*
- ❑ Nokså viktige kriterier; *etikk, blikk, topp, utvikling, kostyme, publikum, begynnelse, slutt, konsistens, overraskelse, innsats, mot åpen, improvisasjon, leken, konsentrasjon, selvtillit, tillit, lyd, nær og stolt. Mindre viktige kriterier; bl.a. flyt*

De minst viktige kriteriene er knyttet til kategorien ”dedikasjon” som vil si kriterier som; seriøsitet, repetisjon, grundig, memorere og systematisk. Fysiske kriterier som styrke, spenst, motorikk, koordinasjon og smidighet fikk for få treff i kodingen til å gjelde som kriterier.

6.1.2. Teori

I innledningen stilte jeg følgende spørsmål knyttet til teoristudiet;

- *Kan man finne kriterier for vurdering av kreativ dans i skolen i etablert danseteori/estetikk, og i så fall hvilke? I hvilken grad sammenfaller disse kriteriene med de kriteriene jeg fant i praksis?*

For å finne svar på dette spørsmålet fant jeg frem til fire teoretikere²⁰ som alle har prøvd å utvikle et redskap for analyse av dans, men skapt for ulike kontekster. For uten Gertrud Ericson (1996) er alle teoretikerne kjente for sitt arbeid og inngår i den etablerte dansetradisjonen på en eller annen måte. Jeg ønsket å undersøke hvilke kriterier og begreper disse forfatterne brukte i sine teorier for å undersøke likheter og forskjeller mellom de ulike kartene og SFS kriteriekart. Formålet med dette arbeidet var å komme frem til en prototyp til bruk i videre forskning på kriterier for vurdering av dans i skolen med rimelig god støtte i praksis og teori. Jeg startet med å redegjøre for den enkeltes teori der jeg trakk paralleller til kriteriekartet ved SFS. Jeg avsluttet kapitlet med en syntese og et forslag til et revidert kriteriekart. Gjennom dette arbeidet oppdaget jeg at;

- ❑ 39 av de 61 kriteriene ved SFS får støtte i danseteori
- ❑ 16 av de 21 viktigste kriteriene ved SFS får støtte i danseteori. Av disse fikk;
 - 3 av 3 av de ”essensielle kriteriene” ved SFS fikk støtte i teori; rom, tid og intensjon
 - 2 av 2 av de ”svært viktige” kriteriene ved SFS fikk støtte i teori; energi og helhet
 - 11 av de 16 ”viktige kriteriene” ved SFS fikk støtte i teori; idérikdom, tilstedeværelse, uttrykksfullhet, tekst, dybde, originalitet, distanse, ekthet, overgang og sosial funksjon (samt kriterier ”autonomi” som er et viktig men

²⁰ Rudolf Labans ”The Mastery of Movement” (1980), Jacqueline M. Smith-Autards ”Dance Composition” (2004), Gertrud Ericsons ”Assessment of Schoolchildren’s Performance in Dance” (1996) og Janet Adsheads ”Dance Analysis” (1988)

ikke faglig kriterium ved SFS og kriteriet ”flyt” som er et mindre viktig kriterium ved SFS).

- ❑ Det var *fire* kriterier som alle kriteriekartene hadde inkludert. Det var de fire kriteriene; rom, rid, kraft og flyt.
- ❑ Kriteriene i de tre kategoriene dedikasjon, integrasjon og kreativitet fikk lite støtte i teori. Den siste kategorien ble beholdt fordi SFS kategorien er sentral ved SFS.
- ❑ Kriteriekartet til Smith-Autard (2004) utformet for kreativ dans i skolen hadde det største sammenfallet med kriteriene ved SFS.

6.1.3. Hypotetisk implementering

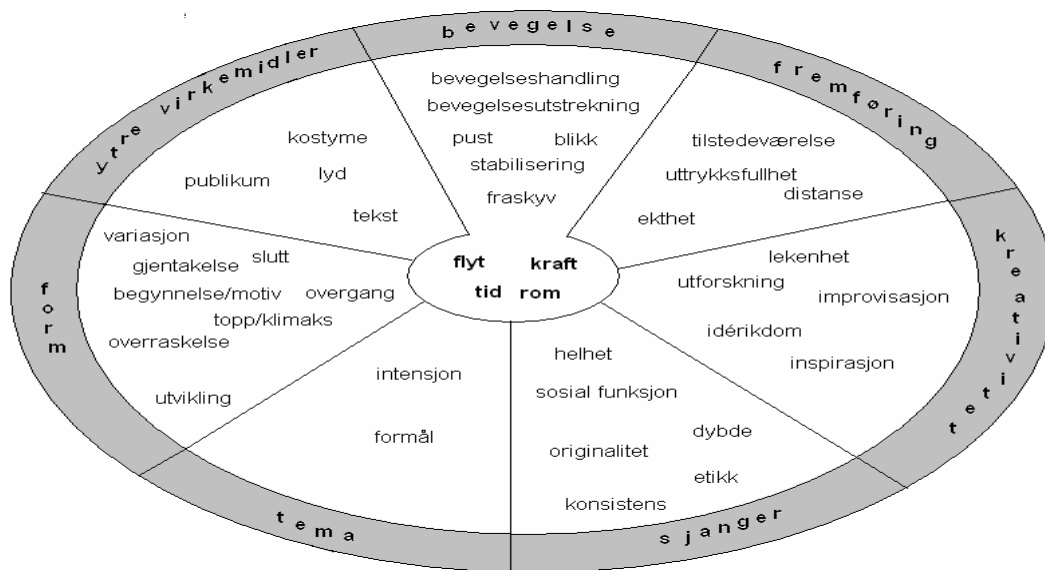
I innledningen stilte jeg følgende to delspørsmål knyttet til praksisstudiet;

- *Hva slags innhold vektlegges i rådende undervisningsmodeller for kreativ dans i skolen og i hvilken grad sammenfaller dette innholdet med kriterier funnet i praksis og teori?*
- *Hva sier praksis og teori om bruken av kriterier?*

Jeg gikk igjennom dette i forrige kapittel, men vil gjengi hovedfunnene her. For å kunne besvare det første delspørsmålet fant jeg frem til tre undervisningsmodeller for kreativ dans funnet i litteraturen. Jeg lagde en syntese med utgangspunkt i Jenssens (1987) taksonomi som forbant dansens funksjon med estetisk teori og rådende undervisningsmodeller for dans. Jeg fant ut at middelveimodellen inkluderte de mindre kvantifiserbare og observerbare kriteriene og at prototypen utviklet i kapittel 4 hadde store likhetstrekk med denne modellen. Jeg konkluderte med at prototypen var egnet som utgangspunkt for videre forskning på kriterier for vurdering a kreativ dans i skolen.

Når det gjelder det andre delspørsmålet tok jeg utgangspunkt i materialet ved SFS. Gjennom observasjon og intervju fortalte veilederne at det kreves en særskilt erfaringsbasert kunnskap for å kunne gjøre gode kvalitative vurderinger i dans. For å utdype disse resonnementene fant jeg frem til to teoretikere som har drøftet evaluators kompetanse og bruken av kriterier. Veilederne ved SFS, med støtte i Eisner (1985, 1991a) og Kvernbekk (2005) gir entydige svar på hva som kreves for å kunne gi gode kvalitative vurderinger i dans. For det første må læreren ha tilstrekkelig med fagkompetanse i dans; læreren må være kjenner og kritiker. For det andre trenger læreren metakunnskap, altså kriterier for å bruke og vekte kriterier. Noe forskning viser at mange lærere i skolen mangler.

Hovedkonklusjonen i oppgaven er at det finnes faglige kriterier for å bedømme dans både i praksis og teori. Hele 16 av de 21 viktigste kriteriene ved SFS fikk støtte i teori. Dette synes jeg er et interessant funn, etter som dans tradisjonelt har blitt sett på som en disiplin der det er særs vanskelig å finne og utforme kriterier. Det kan derfor synes som om det finnes etablerte kriterier for vurdering i dans. På bakgrunn av funn i kapittel 4 og 5 foreslår jeg følgende modell som et meningsfullt og rimelig holdbart utgangspunkt for videre forskning på faglige kriterier for vurdering i kreativ dans.



På bakgrunn av resultatene sett under ett, er det etter mitt syn mulig å svare 'ja' på hovedproblemstillingen i denne oppgaven;

Det er mulig å finne frem til etablerte faglige kriterier for vurdering av kreativ dans i skolen, i rådende danse – praksis og teori.

Men hvilke kriterier som til syvende og sist skal brukes, legitimeres og hvordan disse skal operasjonaliseres og forstås i en skolesammenheng, krever som allerede sagt, mer forskning. Prototypen er hjertelig velkommen til å brukes som utgangspunkt for dette arbeidet.

6.2. Vei videre

Jeg ser mange muligheter til å videreføre arbeidet jeg har gjort i denne oppgaven. Det er gjort svært lite forskning på dans i Norge, så mulighetene er mange. Jeg skal nevne to mulige veier for videre forskning, knyttet til et didaktisk/skoleforskningsperspektiv og et filosofisk/estetisk perspektiv.

Det **første perspektivet** er knyttet til anvendt skoleforskning og implementering av kriterier kreativ dans i skolen. Jeg vil skissere to mulige veier innen for denne retningen. Den *første veien* tar utgangspunkt i kreativitets- og formativ vurderingsforskning knyttet til vurdering i kunstfagene generelt. En typisk påstand blant lærere og forskere som er i mot vurdering i kunstfagene, er at kunst ikke kan måles og vurdering, og at måling og vurdering i kunstfag er skadelig for fantasi og kreativitet, nødvendige bestanddeler for å kunne skape kunst (Hanna, 1999 s. 64). Samtidig viser nyere forskning at formativ vurdering kan fremme læring (Black 2003, Torrance & Pryor 1998). I tråd med denne forskningen ønsker å undersøke påstanden om at vurdering og implementering av kriterier, også i et kunstfag som kreativ dans, kan føre til økt læring, mer kreative danseprodukter og i sum høyere kvalitet på disse danseproduktene. Jeg ser for meg en undersøkelse bestående av to typer av elevgrupper, A og B, og et ekspertpanel (av forskere, lærere i skolen og profesjonelle danselærere/ dansere). Begge elevgruppene får undervisning i kreativ dans, der de skal lage og fremføre en egenkomponert dans. Elevgruppe A får vite at de skal vurderes formativt og summativt og får vite eller blir enige om hva slags kriterier dette skal skje ut i fra. Den andre gruppen (B) får vite at de ikke skal vurderes. Det denne gruppen ikke vet, er at de likevel blir vurdert av ekspertgruppen. Det jeg ønsker å undersøke er i hvilken grad vurderingen fremmer eller hemmer elevenes kreativitet og skaperlyst, samt undersøke kvaliteten av det ferdige danseproduktet. Hvis jeg skal ta utgangspunkt i prototypen jeg utviklet i denne oppgaven, ser jeg for meg at ekspertgruppen selvfølgelig reviderer og tilpasses kriteriene i forhold til alderstrinn, undervisningsopplegg og LK06 (LK06).

Den *andre veien* er knyttet til lærerens kompetanse- og bruk av kriterier i undervisning i kreativ dans. Forskning viser som sagt at mange lærere som underviser i dans mangler tilstrekkelig med dansefaglig kompetanse. Forskning viser også trender i klasserommet der elevene gis generelle tilbakemeldinger av typen ”fint” og ”flott” og at lærere i dans typisk har brukt sine egne subjektive kriterier (Hanna 1999, Lavender 1996). Hanna (1999) skriver:

”Dance teachers have typically used their own criteria to evaluate student competency in the discipline of dance” (s.62). Eisner (1985) hevder at lærere som skal vurdere elever i estetiske fag selv må være kjennere og kunstkritikere i faget vurderingen skal foretaes i. At målene i tillegg i LK06 (LK06) er så generelle som de er hjelper ikke på dette problemet. Kan prototypen som jeg har utviklet være en løsning på dette problemet? I denne undersøkelsen ønsker jeg a) å kartlegge bruken av kriterier og typer kriterier lærere som underviser i kreativ dans bruker og b) implementere kriterier basert på prototypen jeg har utviklet. Jeg ser for meg for eksempel seks tilfeldig valgte lærere (kroppssøving eller musikk lærere) som følger LK06 og derfor er forpliktet til å undervise i kreativ dans. Lærerne deles i to tilfeldige grupper. Begge gruppene får utdelt et kriteriekart basert på prototypen samt en kort beskrivelse av hvert enkelt kriterium. Mens den ene gruppen får et svært spesifikt kriteriekart, nær prototypen, får den andre gruppen et mer generelt kriteriekart, basert på et utvalg på 10–15 kriterier. Det jeg ønsker å finne ut er a) hva slags kriterier disse lærerne faktisk bruker og b) hvordan de klarer å nyttegjøre seg av kriteriene de får utlevert. Jeg ønsker å finne ut hvor effektivt kriteriekart er i praksis, og om det i det hele tatt er mulig å operere med noen faste kriterier i kreativ dans i skolen. Min prototyp er basert på profesjonelles praksis, til bruk i undervisning av motiverte dansestudenter. Kan lærere som ikke har denne profesjonaliteten, og som ikke er kjennere av dans bruke og nyttegjøre seg av disse kriteriene? Hva slags kriterier opplever de er mest effektive og funksjonelle, og er det forskjell, og i tilfelle hvilken mellom de to gruppene.

I det **andre perspektivet** går jeg filosofisk estetisk til verks. Jeg vil kort nevne to ulike veier knyttet til dette perspektivet. Den første veien er knyttet til utviklingen av taksonomer. En taksonomi utformes ved hjelp av kategorier. Formålet med kategoriseringer er å organisere verden i mindre enheter slik at vi kan forholde oss til den (Larsen 2006). Prinsippene for kategorisering er omdiskuterte og har utviklet seg fra Aristoteles klassiske teori. Aristoteles opererer med et strengt prinsipp for kategoriseringen; enten er fenomenet en del av kategorier eller ikke (Larsen, 2006, s.31). Eleanor Rosch (Rosch & Lloyd 1978) har utviklet en teori basert på fleksible prinsipper for kategorisering. Der kategoriseringen skjer på bakgrunn av prototyper eller gode eksempler. Vurderingen, om noe er med i en kategori eller ikke, skjer ved hjelp av en skjønnsmessig vurdering knyttet til graden av likhet mellom fenomenet og prototypen. Se; (Larsen 2006, s.32). Jeg oppdaget at kriteriene ved SFS var fleksible uten klare avgresninger og at veilederne brukte samme kriterium på ulike måter avhengig av kontekst. Det kunne derfor vært spennende å forske mer på ulike kategoriseringer. Jeg kunne

for eksempel tatt utgangspunkt i Rosch (1998) fleksible teori og prøvd å utlede en taksonomi med utgangspunkt i prototypen.

Den siste veien er en teoretisk studie av det skjønne eller vakre. Det finnes en rekke teorier om det vakre. En av de mest kjente er trolig David Humes kjente teori i essayet; *Of the Standard of Taste*". Se for eksempel; (Beardsley 1975). Smak i følge Hume basert på erfaring og induksjon, men tross variasjonene finnes det i følge ham visse generelle prinsipper felles for alle mennesker som en allmenn smak. Dette kaller han; "The true standard of taste" (1975, s.191). Trolig den mest kjente smaksteorien finner vi hos Immanuel Kant som tredje kritikk; *Critique of Judgement* (Kant & Hammer 1995). I denne teorien redegjør Kant for den estetiske dømmekraft. I følge Kant kan alle mennesker oppleve skjønnhet. I følge ham oppstår det skjønne som en følelse hos den enkelte av det partikulære, som "den rosen er vakker". Men i følge Kant er tilfredsstillelsen og gleden grunnet i visse betingelser i forstanden som i følge ham er universelle. I følge Kant er smaksdommene subjektiv universelle. Når det gjelder den siste teorien knyttet til Kant har Ella Ursin Steen gjort omfattende arbeid både i hennes hovedfagsoppgave, men også nå i forbindelse med hennes doktorgradsarbeid (Steen 1998, Steen 2006/2007). Det kunne vært spennende å fordype meg i dette tema. Jeg kunne for eksempel analysert og drøftet muligheten for å finne noen felles kriterier for "det vakre" i filosofi og estetikk.

Litteraturliste

- Adam, M. (1995) *Varehus og kulturhus: om moderne sosialisering og estetisk oppdragelse* (Oslo, Hovedfagsoppgave. Universitetet i Oslo).
- Airasian, P.W. (2005) *Classroom assessment: concepts and applications* (Boston, McGraw-Hill).
- Alkin, M.C. (2004) *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences* (Thousand Oaks, Calif., Sage Publications).
- Barthes, R. (1968) *The Death of the Author* Overs. av Stephen Heath. New York: Hill and Wang, 1977. 142-48).
- Beardsley, M.C. (1975) *Aesthetics from classical Greece to the present: a short history* (Tuscaloosa, Ala., University of Alabama Press).
- Best, D. (1975) The Aesthetics of Dance, *Dance research journal*, 7(2), pp. 12-15.
- Best, D. (1984) The Dangers of 'Aesthetic Education' *Oxford Review of Education*, Vol. 10(2), pp. 159-167.
- Black & William, D. (1998) Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment, *Phi Delta Kappan*, 80, pp. 139-148.
- Black, P. (2003) *Assessment for learning: putting it into practice* (Maidenhead, Open University Press).
- Brookhart, S.M. (2004) Classroom Assessment: Tensions and intersections in Theory and Practice, *Teachers College Record*, 106(4), pp. 429-458.
- Carlmark, I.R.S.E.M. (1973) *Bevegelsesforming* (Oslo, Yrkesopplæringsrådet for håndverk og industri, Universitetsforlaget).
- Cassady, H.G.C.A.-M.L. (2004) Experiencing evaluation: a case study of girls's in dance, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), pp. 23-36.
- Chen, W. (2001) Description of an expert teachers constructivist-oriented teaching: Engaging students critical thinking in learning creative dance, *Research Quarterly for exercise and sport*, Vol.72, no.5, pp. 366-375.
- Creswell, J.W. (2003) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Thousand Oaks, Calif., Sage Publications).
- Digerfeldt, G. (1990) *Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek* (Stockholm, Almqvist & Wiksell).
- Drewe, S.B. (1996) *Creative dance: enriching understanding* (Calgary, Alta., Detselig Enterprises).
- Dysthe, O. & Engelsen, K.S. (2003) *Mapper som pedagogisk redskap: perspektiver og erfaringer* (Oslo, Abstrakt forlag).
- Eisner, E.W. (1985) *The Art of educational evaluation: a personal view* (London, Falmer Press).
- Eisner, E.W. (1991a) *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice* (New York, N.Y., Macmillan Publ. Co.).
- Eisner, E.W. (1991b) *Taking a second look; educational Connoisseurship revisited*. (Chicago, Phillips, D. C. & McLaughlin, Milbrey W.).
- Eisner, E.W. (2005) *Reimagining schools: selected works of Elliot Eisner* (London, Routledge).

- Eliassen, K.H. (2006) Hvilken rolle har dans i den norske skole?, *Pedagogisk Profil: "Kunstdebatt"*, Årgang 13 (2), pp. 20-25.
- Eliassen (In press) Analyse og kartlegging av akademisk forskningslitteratur på dans i Norge - fra 1979-2005. Arabesk - kunstpedagogisk tidsskrift for musikk og dans. Spesialutgave om dans. Utgivelse, mai 2007. Skrevet av Kristine Høeg Eliassen).
- Ericson, G. (1996) *Assessment of schoolchildren's performance in dance* (Uppsala, Universitetet).
- Ericson, G. (2000) *Dans på schemat: beskrivning och bedömning i ett estetiskt ämne* (Lund, Studentlitteratur).
- Fretland, R.N. (1999) Dans i kroppsøvningsfaget etter innføring av L97 - frå læreplan til praksis. (Oslo, Hovedfagsoppgave. Norges idrettshøgskole).
- Gadamer, H.-G. (1989) *Truth and method* (London, Sheed & Ward).
- Generell del i Kunnskapsløftet, K. (2006) *Kunnskapsløftet 2006* (Oslo, Kunnskapsløftet 2006. Kunnskapsdepartementet.).
- Glad, Å.L. (2002) *Dans på timeplanen: fagdidaktisk grunnbok* (Oslo, Tell forl.).
- Glaser, R. (1963) Instructional technology and the measurement of learning outcomes. Some questions, *American Psychologist*, 18, pp. 519-521.
- Graham, G. (2000) *Philosophy of the arts: an introduction to aesthetics* (London, Routledge).
- Grönlund, E. (1994) *Barns känslor bearbetade i dans: dansterapi för barn med tidiga störningar* (Stockholm, Pedagogiska institutionen).
- Grönlund, E.m.f. (1998) *Röster om danspedagogik*
- Grönlund, n.E. (1973) *Preparing Criterion-Referenced Tests for Classroom Instruction* (New York, Macmillan).
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989) *Fourth generation evaluation* (Newbury Park, Calif., Sage).
- Gudmundsdottir, S. (1992) Den kvalitative forskningsprosessen, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, pp. 266-276.
- Hanna, J.L. (1999) *Partnering dance and education: intelligent moves for changing times* (Canada, Champaign, Ill.:Human Kinetics).
- Haugstveit, T.B. (2005) Vurdering som profesjonsfagligkompetanse - Læreres refleksjoner over egen vurderingspraksis på 5., 6., og 7. trinn, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 06, pp. 417-431.
- Hippe, I. (2002) Kroppens spor: bruk av gestaltpedagogiske prinsipper i utdanningen av dansere: et pedagogisk utviklingsarbeid ved Skolen for samtidsdans (Bekkstua, Hovedfag. Høgskolen i Akershus. Avd. for yrkesfaglærerutdanning).
- Hursthouse, R. (1992) *Truth and Representation. I: Hanfling; Oswald (ed,) Philosophical Aesthetics. An introduction.* (Oxford/Cambridge, Blackwell Publishers).
- Hämäläinen i NOFOD, S. (2005) *Dance heritage: crossing academia and physicality / proceedings, 7th NOFOD conference, 2004* (Reykjavik, Nordisk forum for danseforskning. Ingibjörg Björnsdóttir).
- Imsen, G. (1997) *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (Oslo, Tano Aschehoug).
- Jacobsen, E.B. (2003) Dans i skolen: ønsket eller uønsket, *Kroppsøving*, vol.6, pp. 6 - 15.
- Jenssen, R. (1987) Dans som fag i skolen, *Kroppsøving*, nr.8-87. s. 2-7.
- Joyce, M. (1973) *First steps in teaching creative dance: a handbook for teachers of children, kindergarten through sixth grade* (Palo Alto, Calif., Mayfield).
- Kant, I. & Hammer, E. (1995) *Kritikk av dømmekraften* (Oslo, Pax palimpsest ; nr 8).
- Kim, J. (1998) The effects of creative dance instruction on creative and critical thinking of seventh grade female students in Seoul, Korea, *Unpublished Doctoral Dissertation. New York University, NY.*

- Klette, K. (2003) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (Oslo, Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt).
- Kulle, M. & Wallin, J. Narling, M. (1995) Dans, musik och rörelse i skolan (Stockholm, Specialarbete. Idrottshögskolan).
- Kunnskapsløftet (2006) Kunnskapsløftet 2006 (Oslo, Kunnskapsdepartementet).
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju* (Oslo, Ad notam Gyldendal).
- Kvernbekk, T. (2005) *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis* (Bergen, Fagbokforlag).
- L97 (1997) Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (Oslo. 1997, Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet).
- Laban, R. (1948) *Modern educational dance* (London, MacDonald & Evans).
- Laban, R. (1980) *The Mastery of Movement* (Great Britain by Butler and Tanner Ltd., MacDonald og Evans).
- Langer, S.K. (1953) *Feeling and form: a theory of art developed from Philosophy in a new key* (New York, Charles Scribner).
- Langer, S.K. (1979) *Feeling and Form. A theory of art developed from Philosophy in a New Key* (London and Henley, Routledge & Kegan Paul Limited).
- Larsen, K. (2006) "A recipe for bloodshed?": en analyse av idealers natur og legitimering elektronisk ressurs (Oslo, Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo).
- Lavender, L. (1996) *Dancers Talking Dance: critical evaluation in the choreography class* (United States of America, Champaign, Ill.: Human Kinetics).
- Lund, T. (2002) *Innføring i forskningsmetodologi* (Oslo, Unipub).
- Lysne, A. (1999) *Karakterer og kompetanse: stridstema i norsk skolehistorie* (Haslum, AVA forlag. Universitetet i Oslo).
- Lysne, A. (2006) Assessment Theory and Practice of Students' Outcomes in the Nordic Countries, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), pp. 327-359.
- M74 (1974) *Mønsterplan for grunnskolen* (Oslo, Aschehoug. Kirke- og undervisningsdepartementet).
- McFee, G. (1992) *Understanding dance* (London, Routledge).
- McFee, G. (1994) *The concept of dance education* (London, Routledge).
- McFee, G. (2004) *Sport, rules and values: philosophical investigations into the nature of sport* (London, Routledge).
- Mentzer, M.C. (1995) Effects of a Movement Poetry Program on Creativity of Children with Behavioral Disorders, *Impulse*, 3, pp. 183-199.
- Michaelsen, E. & Johansen, R.O. (2007) *Mappevurdering* (Universitetsforlaget).
- Minton, S. (2003) Assessment of high school students creative thinking skills: a comparison of dance and nondance classes, *Research in dance education*, vol 4, nr 1.
- NAEP (1998) NAEP and Dance: Framework and fieldtest. (Washington D.S, National Center for Education Statistics. U.S Department of Education ved Sheida White and Alan Wanneman).
- NDEO (2005) Standards for Dance in Early Childhood *St. Elmo Avenue* (National Dance Education Organization. 4948. Suite #301. Bethesda, MD 20814-6065. 301-657-2880ph. 301-657-2882f. info@ndeo.org. www.ndeo.org,
- Normalplan (1957) *Normalplan for byfolkeskolen [1939] / utarbeidd ved Normalplankomiteén oppnevnt av i samsvar med byskolelovens § 9. 3. 3. opplag* (Oslo. Kirke- og Undervisningsdepartementet; utgitt av Kirke- og undervisningsdepartementet Oslo: Aschehoug).
- Phillips, D.C. (1992) *The social scientist's bestiary: a guide to fabled threats to, and defences of, naturalistic social science* (Oxford, Pergamon).

- Philpott i Ross, M. (1986) *Assessment in Arts Education - A necessary discipline or a loss of happiness* (Oxford OX3, England, Pergamon Press, Headington Hill Hall).
- Rand, P. (1991) *Mestringsmotivasjon: en teoristudie* (Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo: Universitetsforlaget).
- Rawls, J. (1971) *A theory of justice* (Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press).
- Reistad, H.B., Sidsel (1997) *Dansekunst* (Vollen, Tell forlag).
- Rosch, E. & Lloyd, B.B. (1978) *Cognition and categorization* (Hillsdale, N.J., Erlbaum).
- Ross, J. (2000) Art and Community: Creating knowledge Through Service in Dance in: L. New Orleans (Ed) *Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association*.
- Ryan, M.-L. (2004) *Narrative across media: the languages of storytelling* (Lincoln, Neb., University of Nebraska Press).
- Sadler, R.D. (1983) Evaluation and the Improvement of Academic Learning, *Journal of Higher Education*, 54(1), pp. 60-79.
- Sadler, R.D. (1985) The Origins and Functions of Evaluative Criteria, *Educational Theory*, 35(3), pp. 285-297.
- Sadler, R.D. (1987) Specifying and Promulgating Achievement Standards, *Oxford Review of Education*, 13(2), pp. 191-207.
- Sadler, R.D. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.
- Shepard, L.A. (2000) *The role of classroom assessment in teaching and learning* (Santa Cruz, Calif., CREDE, University of California.Center for Research on Education Diversity and Excellence,).
- Smith-Autard, J.M. (1976) *Dance composition: a practical guide for teachers* (London, Lepus).
- Smith-Autard, J.M. (2002) *The art of dance in education* (London, A & C Black).
- Smith-Autard, J.M. (2004) *Dance composition* (London, A & C Black).
- Steen, E.U. (1994) Begrunnelser for dans i norsk skole i historisk perspektiv, *drama - Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 1(32).
- Steen, E.U. (1998) Estetikk og dans: på leting etter filosofiske begrunnelser for dans som oppdragelse (Oslo, Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo).
- Steen, E.U. (2006/2007) Ulike estetiske tilnærminger i forståelsen av dans, *Essay/kapittel i doktorgradsarbeid Norges Idrettshøgskole* (Upublisert).
- Storheim i Eriksen, T.B. (1993) *Vestens tenkere. Bind 2.* (Oslo, Aschehoug).
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1990) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* (Newbury Park, Calif., Sage).
- Thorshaug, C.B. (2002) *Det ble en annen dans!: en undersøkelse av endring i barns kreative danser etter kombinasjon av Laban og Vygotskij* (Oslo, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning).
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998) *Investigating formative assessment: teaching, learning and assessment in the classroom* (Buckingham, Open University Press).
- Torrance, H.P. (2001) Developing Formative Assessment in the Classroom: using action research to explore and modify theory, *British Educational Research Journal*, 27(5), pp. 615-631.
- Udir- (2006) Elevvurdering i kunnskapsløftet (Oslo. 26.april, Utdanningsdirektoratet. Hege Nilssen og Siv Hilde Lindstrøm).
- Warburton, E.C. (2000) The Dance on Paper: the effect of notation-use on learning and development in dance, *Research in Dance Education*, 1(2), pp. 193-213.

- Warburton, E.C. (2006) Evolving Modes of assessing dance: In search of transformative dance assessment, *Unpublished. Skal publiseres i Paul Taylor (ed.) Assessment in arts Education. New York. Teachers College Press. 2006.*
- Wiggings, G. (1998) *Educative Assessment. Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance* (San Francisco, California, Jossey Bass Education Series inc. A wiley company. USA).
- Wimsatt, W.K. & Beardsley, M.C. (1954) "The Intentional Fallacy." (Lexington, Først trykt i Sewanee Review, 54 (1946): 468-88. Lexington: The University. Press of Kentucky).
- Yorke, M. (2003) Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice, *Higher Education*, 45, pp. 477-501.
- Ølstad, B. (2006) Lærerslurv med sensuren *AftenAften*, onsdag 8.mars. pp.12 (Oslo).
- Aabø, S. (2006) Det store løftet *Dagbladet*, tirsdag 7.november. pp.3 (Oslo).
- Ålvik, T. (1991) *Skolebasert vurdering: en innføring* (Oslo, Ad notam).
- Aaslestad, P. (1999) *Narratologi: en innføring i anvendt fortelle teori* (Oslo, Landslaget for norskundervisning: Cappelen akademisk forlag).

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide for lærere ved SFS

1. Hva ser du etter når du skal bedømme/evaluere/gi tilbakemelding på en students dans? Har du noen kriterier som du gir tilbakemelding ut i fra og evn hvor henter du dem i fra? Gi eksempler. Begrunn.
2. Hva slags kjennetegn/bestanddeler/karakteristika har en dans (bevegelser, elementer, kvaliteter, deler, koreografi, danser)?
3. Hva slags prinsipp kan avgjøre om to danser som er forskjellige, er likeverdige, det vil si; "bedømmes som like gode"? Begrunn
4. Hva slags kjennetegn kan indikere kvalitet; at det er en god/vellykket/ tilfredsstillende dans? Begrunn? Hva kjennetegner dårlig kvalitet (mindre vellykket dans)? Eksemplifiser med soloene fra SFS (vis henne navnene – be hun kategorisere elever innen de ulike kategoriene; tilfredsstillende, mindre tilfredsstillende, utilfredsstillende)
5. Hvor mye av et kjennetegn/komponent må være tilstede for at den er tilstrekkelig for å kunne karakteriseres som "innfridd"/ god (gradering (lav til høy verdi). Begrunnelse
6. Er det noen indikatorer/kjennetegn/kvaliteter som er essensielle (nødvendige) og bør vektes mer enn andre (som er viktige, men ikke nødvendige)? (begrunnelse)
7. Er du enig eller uenig i at dans i utdanning kan/bør vurderes? Begrunn.
8. Er det noe i dansen en ikke kan, skal eller ikke bør bedømme? Er det noen bestanddeler som er lettere å bedømme? Gi eksempler. Begrunn. Hva slags verdi gir du dine bedømmelser, i forhold til validitet (sikkerhet/holdbarhet), reliabilitet (pålitelighet), intersubjektivitet? Du har sikkert opplevd at du er uenig med andre veiledere i forhold til bedømming av en dans? Hva går forskjellene ut på? Er det noen ting det er lettere og enes om, og for eksempel hva? Begrunn. Gi eks.
9. Hva synes du om dine egne tilbakemeldinger (viser henne statistikk over egen veiledning), dekker dine tilbakemeldinger kartet du har laget over?
10. Hva slags type veiledning er du? Hva slags kunstsyn har du og hva slags syn har du på undervisning/veiledning, og lærers rolle? Hvordan husker du dansen – det du skal gi tilbakemelding på.
11. Hvis du tenker tilbake til de første studentene du hadde. Hva slags kriterier/ standarder brukte du da? Og evaluerer du etter de samme kriteriene i dag? Har dine tanker om hva som kjennetegner en *god* dans – forandret seg?